Erziehungswissenschaft

Die Zukunftsschule Berthold Ottos und ihr Verhältnis zur deutschen Bildungsreform der Gegenwart

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophischen Fakultät
der Westfälischen Wilhelms-Universität
zu Münster

vorgelegt von
Burkhard Dorn
aus Beuthen

1975

1974

Erziehungswissenschaft

Die Zukunftsschule Berthold Ottos

und ihr Verhältnis zur deutschen Bildungsreform der Gegenwart

Inaugural - Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades

der

P h i l o s o p h i s c h e n F a k u l t ä t

der

Westfälischen Wilhelms-Universität

zu

Münster (Westf.)

vorgelegt von

Burkhard Dorn

aus Beuthen

1974

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Tag der mündlichen Prüfung: 27. 1. 1975
Dekan: Prof. Dr. Ludwig Budde
Referent: Prof. Dr. Heinrich Döpp-Vorwald
Korreferent: Prof. Dr. Dietrich Benner

I n h a l t

Einleitung: Methode und Aufgabe der Untersuchung 1

1. Kapitel: Die Pädagogik Berthold Ottos 5

1. Allgemeine Grundlagen 5
1.1. Zur Person Berthold Ottos 5
1.2. Berthold Ottos geistiger Standort 14
1.3. Zur Wissenschaftstheorie und Arbeitsweise Berthold Ottos 17
1.4. Volksorganisches Denken 24
1.5. Grundzüge der Pädagogik Berthold Ottos 28

2. Die Zukunftsschule 43
2.1. Die Zielsetzung der Zukunftsschule 42
2.2. Die Organisation des Unterrichts in der Zukunftsschule 47
- Aufbau der Schule 47
- Revision der Lernziele und -inhalte 52
- Die Unterrichtsmethode 58
- Der Gesamtunterricht 69
- Psychologisch-volksorganische Forschung in der Schule 76
2.3. Das Schulleben 79
2.4. Der Lehrer der Zukunftsschule 89
2.5. Eltern und Schule 96

2. Kapitel: Kritische Würdigung der Konzeption Berthold Ottos im Hinblick auf die gegenwärtige Schulproblematik 99

1. Der Wandel des Erziehungsdenkens seit der Reformpädagogischen Bewegung 99

2. Die Schule in der fortgeschrittenen Industriegesellschaft 133
2.1. Der Mensch in der technischen Zivilisation 133
2.2. Die Revision der Lehrpläne 144
2.3. Neue Formen der Unterrichtsgestaltung 154
2.4. Die Gesamtschule als Modell 162

3. Das Verhältnis der pädagogischen Theorie Berthold Ottos zur gegenwärtigen Erziehungsdiskussion 166
3.1. Berthold Ottos gesellschaftspolitische Position 166
3.2. Die theoretisch-systematische Position 177
3.3. Die didaktische Position 182
3.4. Die 'Zukunftsschule' - eine pädagogische Utopie 194

Bibliographie 202

Aufgabe und Methode der Untersuchung

Berthold Otto bietet einer wissenschaftlichen Untersuchung eine Vielzahl von Problemen. Fragen der Volkswirtschaft, der Philosophie, des Staats- und Arbeitsrechts, der Philologie, der Psychologie und der Pädagogik beinhaltet seine Geisteswelt. Es ist aber vor allem eines, was heute das Interesse an ihm weckt: das sein ganzes Denken verbindende Ziel, das gesellschaftliche, wirtschaftliche und pädagogische Leben seiner Zeit kritisch zu untersuchen und - mit großer Ehrfurcht vor der Vergangenheit und ausgeprägtem historischen Bewußtsein - zu reformieren. Die Situation der Gegenwart zeigt dazu manche Ähnlichkeit, besonders in ihren Bestrebungen zur Reform des Bildungs- und Schulwesens.

Die Aufgabe einer Arbeit, die sich zum Ziel gesetzt hat, von Berthold Otto her das Verständnis der heutigen pädagogischen Situation zu vertiefen, Möglichkeiten, Konsequenzen und Grenzen des erzieherischen Tuns in der Gegenwart zu erhellen,[1] kann nun nicht darin bestehen, vom heutigen Standpunkt aus sein pädagogisches Konzept und seine praktischen Versuche nach den Gesichtspunkten von falsch oder richtig zu beurteilen, um konkrete Lösungen für gegenwärtige Schul- und Erziehungsprobleme zu gewinnen. Es geht vielmehr darum, "Vorgänge einer vergangenen Zeit so in die Vorstellungsweise des jeweiligen Heute zu übertragen, daß ... sowohl der Zusammenhang wie die Verschiedenheit früherer und heutiger Erziehungsauffassungen zu Bewußtsein kommen";[2]

---

1) Vgl. Reble, Albert, Geschichte der Pädagogik, Stuttgart, 10 1969, S. 11

2) Roessler, Wilhelm, Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland, Stuttgart 1961, S. 17

es soll unter Berücksichtigung des inzwischen vollzogenen geschichtlichen Wandels aufgezeigt werden, wie Probleme der Erziehung und Bildung, die uns heute bewegen, in ihren Grundstrukturen sich bereits damals (bei Berthold Otto) abzeichneten.

Aus dieser Aufgabenstellung ergeben sich bestimmte methodische Erfordernisse, die unseren Erörterungen gleichzeitig ihre inhaltliche Gliederung vorschreiben. Bei dem Versuch, die geistesgeschichtlich-pädagogischer Herkunft Ottos aufzuzeigen, müssen zahlreiche und sehr unterschiedliche Einflüsse berücksichtigt werden; ein Hindernis, Otto eindeutig in eine "Schule" einzuordnen.

Pädagogisches Denken und pädagogisches Handeln sind unlöslich verbunden mit dem kulturellen, sozialen und ökonomischen Leben. Alle diese Ebenen müssen berücksichtigt werden, wenn erzieherische Maßnahmen in rechter Weise eingeordnet werden sollen. Zwar ist diese Interdependenz gerade bei Otto in einzigartiger Weise deutlich zu sehen; dem heutigen Betrachter fällt es jedoch schwer, die Verflechtung vollkommen zu durchschauen und jeder Ebene - hier vor allem der pädagogischen - den ihr gemäßen Stellenwert zuzumessen, dabei pädagogische Einstellungen als spezifisch pädagogisch einsichtig zu machen.

Der Hauptakzent unserer Überlegungen wird darin liegen müssen, den übergreifenden Sinnzusammenhang zwischen Berthold Otto und der gegenwärtigen Schulproblematik methodisch gültig darzustellen, d.h. die Pädagogik Ottos in ihrer ursprünglichen Intention, gleichzeitig aber als "Moment des Heute", als "aktuelle Vergangenheit"[1] deutlich werden zu lassen.

---

1) Roessler, S. 18

Es wird dabei notwendig sein, sich immer der Zeitbedingtheit des eigenen Standortes bewußt zu bleiben, von dem aus die Vergangenheit betrachtet wird, diesen Standort nicht zu verlassen, Vergangenes und Gegenwärtiges unter dem Aspekt von Sachgehalt und Sinnzusammenhang zu betrachten und vor allem trennende Vorurteile abzubauen. Für diese Aufgabe ist es einerseits erleichternd, daß die Gegenwart die Generationen beider Epochen vereint; andererseits ist heute aber ein starker Trend zum radikalen Bruch mit der Vergangenheit spürbar, der Berthold Otto besonders zu betreffen scheint.

Besondere Aufmerksamkeit kommt der Beachtung des jeweiligen zeitgenössischen Sprachgebrauchs zu, weil dadurch Sinngehalte erhellt und Fehldeutungen vermieden werden können. Es sei nur hingewiesen auf die rasche Wissenschaftsentwicklung der letzten fünfzig Jahre, die auch einen Bedeutungswandel in der wissenschaftlichen Terminologie zur Folge hatte. Bei Berthold Otto ergeben sich zusätzliche Schwierigkeiten daraus, daß er öfters in seinen Werken die Bedeutung entscheidender Begriffe wechselt. Zudem gebraucht er vielfach Termini von ihm verwendeter Literatur nicht in der ursprünglichen Weise.

Zu den Quellen, speziell den Werken Berthold Ottos, ist folgendes zu sagen: Durch das Schicksal der Berthold-Otto Schule, die sein Erbe verwaltete, und durch den Zweiten Weltkrieg sind viele schriftliche Zeugnisse Ottos verloren gegangen oder vernichtet worden. Daß jedoch ein Teil, und darunter die bedeutendsten Werke Ottos, heute noch einzusehen ist, ist ein Verdienst der Tochter Berthold Ottos und des noch zu seinen Lebzeiten gegründeten Berthold-Otto-Vereins.[1)]

---

1) Der Verein hat nach seiner Auflösung im Jahre 1967 die gesamte vorhandene Literatur der Allgemeinen Lehrerbücherei in Hannover übergeben. Den Mitarbeitern dieser Bücherei möchte ich für ihre freundliche und geduldige Hilfe bei der Zusammenstellung notwendiger Literatur besonders danken.

Bei der Auffindung der notwendigen Literatur hat mir Herr Prof. Dr. Karl Kreitmaier besonders geholfen. Er hat mir auch aus seiner persönlichen Bekanntschaft mit Berthold Otto, aus seiner Kenntnis der Berthold-Otto-Schule, die er noch unter der Leitung ihres Gründers erlebt hat, und durch seine eigenen Veröffentlichungen über Otto entscheidende Eindrücke und Impulse für diese Untersuchung gegeben. Dafür bin ich ihm zu Dank verpflichtet.

Erstes Kapitel: Die Pädagogik Berthold Ottos

1. Allgemeine Grundlagen

1.1. Zur Person Berthold Ottos

Friedrich Paulsen schreibt über Berthold Otto: "Herr Berthold Otto ist mir von seiner Studienzeit her bekannt. Er ist ein Mann von sehr ausgeprägter Eigenart; bedeutende Begabung paart sich mit ebenso entscheidender Neigung, eigene Wege zu gehen und gebahnte Wege zu verschmähen. So hält er es bis auf diesen Tag. Seine pädagogischen Bücher zeigen überall das entschiedenste Talent, sich neue Wege zu bahnen. Ob sie für andere ebenso gangbar sind als für ihn selbst, lasse ich dahingestellt ..."[1]. Diese kurze und nur für einen Abschnitt seines Lebens gedachte Charakteristik wird in zahlreichen Biographien über Otto bestätigt[2] und kann in fast allen Punkten für sein ganzes Leben gelten.

Die Eltern Berthold Ottos - der Vater war Gutsbesitzer und - später reaktivierter - Reserveoffizier - haben die Begabung ihres Sohnes früh erkannt und gefördert. Nach ihrem Wunsch sollte er die Gelehrtenlaufbahn einschlagen und das wissenschaftliche Ansehen der Familie, das durch einige Vorfahren begründet war, erneuern.

---

1) Aus einem Gutachten für das Berliner Ministerium zitiert in:
Wothge, Rosemarie, Die Beziehungen zwischen den gesellschaftlichen, psychologischen und pädagogischen Anschauungen Berthold Ottos. Halle 1955, S. 22

2) Kreitmaier, Karl in: Berthold Otto, Ausgewählte Schriften, Paderborn 1963

Baumann, Paul, Berthold Otto, München 1958
Ferber, Gertrud, Berthold Ottos pädagogisches Wollen und Wirken, Langensalza 1925

Besonders der Vater hat sich mit seinem Sohn so intensiv beschäftigt, daß nach Ottos eigenen Angaben[1] seine entscheidende Ausbildung nicht in der Schule, sondern im Elternhaus erfolgte. Das betraf vor allem die sprachliche Förderung, den Erwerb fremdsprachlicher, politischer und historischer Kenntnisse. Otto hält das Verhältnis zu seinen Eltern in erzieherischer Hinsicht als ganzes für vorbildlich, und er schreibt, daß seine später konzipierte Erziehungslehre lediglich die begriffliche Formulierung dessen sei, was er bei seinem Vater erlebt habe; die Grundzüge seiner Hauslehrschule seien "nicht durch philosophisches Nachdenken entstanden, sondern ganz einfach ererbt."[2]

Da Berthold Otto in seinen autobiographischen Niederschriften den Eintritt in die Sexta des Gymnasiums in Rendsburg als erste Begegnung mit einer öffentlichen Schule erwähnt, muß man annehmen, daß er nicht nur die beschriebene Allgemeinbildung, sondern überhaupt den gesamten Anfangsunterricht von seinem Vater erhalten hat. Lediglich ein Jahr lang, während eines Aufenthaltes in Groß-Schwein bei Glogau, wurde Otto von einem Hauslehrer unterrichtet.

1867 begann für ihn mit dem Eintritt in das Rendsburger Gymnasium -der Vater, inzwischen aktiver Offizier, war nach Schleswig versetzt worden - eine Schulzeit, die dem jungen Berthold Otto zum größten Teil nur negative Erfahrungen brachte. Häufiges Kranksein, bedingt durch einen labilen Nervenzustand, das Gefühl, von seinen Lehrern ungerecht behandelt

---

1) Otto, Berthold, Mein Werdegang,
In:Rundbrief des Berthold-Otto-Kreises
August/September 1963, S. 132

2) a.a.O. S. 90

zu werden, haben den ehrgeizigen Schüler stark belastet. Otto erwähnt besonders, daß die Gewohnheit seiner Lehrer, gelegentliches Nichtwissen als moralische Verfehlung zu werten, ihn immer wieder sehr empfindlich getroffen haben. Erst in den Abschlußklassen des Schleswiger Gymnasiums, das er, bedingt durch eine erneute berufliche Veränderung seines Vaters, von 1873 bis zu seinem Abitur 1878 besuchte, fand er von Seiten der Philologen Gidionsen und Ostendorf Verständnis und seiner Anlage entsprechende Förderung; sie haben sogar seinen späteren Werdegang entscheiden beeinflußt.

Diese positiven und negativen Erfahrungen seiner Schulzeit hat Otto später in den Entwurf seiner Schule eingearbeitet.

Bemerkenswert ist das sehr frühe philosophische, theologische und politische Interesse Berthold Ottos. Mit dreizehn Jahren unterzieht er seinen religiösen Glauben einer kritischen Reflexion, die ihn bis zu Spekulationen über die Grenzen der Erkenntnis führt. Als Schüler entwirft er mögliche Staatsformen und gründet mit Gleichaltrigen eine "geheime Gesellschaft", die einen Idealstaat darstellen soll. Er bezeichnet sich ausdrücklich als Republikaner und bekennt sich zur Fortschrittspartei.

Das politische Interesse bestimmt auch sein Studium. Hier vollzieht sich allerdings in seiner Einstellung ein Wandel. Er wird ausgelöst durch Vorlesungen Friedrich Paulsens über die Staatstheorie von Hobbes. Otto erkennt: "organisierte Staatserhaltung genügt nicht als Staatserklärung; sie läßt vieles ganz unerklärt; die Liebe muß hinzukommen, ..."[1],

---

1) a.a.O. S. 115

und er versucht nun, die von Paulsen interpretierte Staatstheorie Hobbes' mit der phantastischen Staatsgründung der Schülerzeit in eine Harmonie zu bringen. Es kommt bei ihm die "ererbte Liebe und Treue zum hohenzollerischen Preußenkönigtum und dadurch auch zum Deutschen Reich"[1] zum Durchbruch. Das Ergebnis ist das Buch "Der Zukunftsstaat als sozialistische Monarchie" (Berlin 1910), das er der Öffentlichkeit zur Diskussion vorlegt.

Angeregt durch die Eltern und seine Lehrer sowie durch sein Interesse an Sprachen hatte Otto zunächst ein philologisches Studium begonnen; seine Fächer waren: Klassische Philologie, semitische Sprachen und Philosophie. Zweifel an der Wissenschaftlichkeit der philologischen Methode, speziell der Textkritik, veranlassen ihn, diesen Schwerpunkt des Studiums aufzugeben. Sein Studienbuch weist später eine Vielfalt von Vorlesungen und Veranstaltungen verschiedenster Fachbereiche auf, so daß die Vermutung nahelag, Otto könne infolge allzu großer Zersplitterung "nirgends eine, für den Wissenschaftler nun einmal unerläßliche Spezialleistung von überdurchschnittlichem Niveau"[2] erreichen. Im einzelnen sind genannt: Nationalökonomie (bei Adolf Wagner), Staatsrecht (bei Rudolf Gneist), Psychologie, vergleichende Mythologie, Sprachphilosophie und allgemeine Grammatik (bei Steinthal), Völkerpsychologie (bei Lazarus), Ästhetik, Ethik, Finanzwissenschaften, Geschichte der Philosophie, Logik, Psychiatrie, Anatomie und schließlich Pädagogik (bei Friedrich Paulsen), dazu einige Publika bei Treitschke. Lektüre verschiedener Zeitungen, Analysen

---

1) a.a.O. S. 113

2) Wothge, S. 12

der Börsenberichte, häufige Reichstagsbesuche gehören zum täglichen Stundenplan des Studenten Berthold Otto.

Über sein Studium schreibt Otto selbst:
"So habe ich denn wohl schon auf der Universität das Gefühl gehabt, daß ich nicht den Beruf hatte, auf einzelnen Spezialgebieten mich durch besondere Glanzleistungen auszuzeichnen, ... sondern daß es meine Aufgabe wäre, mich gerade um die Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Richtungen der Wissenschaften ... zu bemühen."[1)]

Das Ende seiner Studienzeit kommt plötzlich und auf eine bemerkenswerte Weise. Otto plante, bei Paulsen eine Dissertation zu schreiben über den "Liberalismus als Volkstheorie auf Grund von seelenkundlichen Beobachtungen an anderen, gedeutet durch Selbstbeobachtung."[2)] Paulsen rät von der Arbeit ab. Die Begründung aber, die Arbeit entspräche nicht der allgemeinen Wissenschaftsauffassung, sie könne allenfalls in Zeitungsartikeln veröffentlicht werden, trifft Otto sehr hart. Er schreibt, daß mit diesem Urteil die Tragik seines Lebens begann[3)], daß hier die Weichen für seine weitere wissenschaftliche Tätigkeit gestellt wurden: "Für mein ganzes äußeres Leben ist ja bestimmend geworden, daß ich ... mich ... genötigt sah, alledem, was man bisher Geisteswissenschaft nennt, für mein Denken und für mein Gefühl die strenge Wissenschaftlichkeit abzuerkennen, woraus

---

1) Otto, Berthold, Volksorganisches Denken
Berlin-Lichterfelde 1925,
Band 1, S. 181

2) Otto, Berthold, Mein Werdegang, S. 116

3) a.a.O. S. 116 f.

sich wiederum für mich die Unmöglichkeit ergab, irgendwelche Anerkennung der amtlichen Wissenschaft für meine eigenen wissenschaftlichen Bestrebungen zu suchen."[1] Er bricht das Studium ab und unterrichtet für längere Zeit als Hauslehrer. Diese ersten Unterrichtsversuche, sowie die Unterrichtung seiner eigenen Kinder, betrachtet Otto von Anfang an als Experimente. Die Ergebnisse finden später in seinen pädagogischen Werken, vor allem im "Lehrgang der Zukunftsschule"[2], ihren Niederschlag und sind bestimmend gewesen für den Aufbau der Hauslehrerschule. Als besonderen Gewinn für seine psychologischen Studien und für sein Verhältnis zum Lehrbuch erwähnt er ausdrücklich den Unterricht von zwei blinden Kindern.

Die ersten Versuche, seine Ideen zu veröffentliche, scheitern an der ablehnenden Haltung von Verlagen und Kritikern. Otto erteilt deshalb zunächst kostenlosen Unterricht, um so seine methodischen und didaktischen Theorien zu beweisen. Die Protokolle und Auswertungen der Stunden schickt Otto seinem Lehrer Friedrich Paulsen zur Begutachtung. Daß auch Paulsen die Versuche nicht anerkennt, dafür sieht Otto den Grund enttäuscht darin, daß Paulsen seine eigenen Gedanken, die Ottos pädagogische Theorie begründen, in dem vorgelegten Konzept nicht wiedererkennt.[3]

---

1) Otto, Berthold, Volksorganisches Denken Band 3, S. 286

2) Otto, Berthold, Der Lehrgang der Zukunftsschule, Formale Bildung ohne Fremdsprache, Berlin-Lichterfelde 3) 1928

3) Otto, Berthold, Mein Werdegang, S. 120

Eine positive Wendung nahm seine Sache mit der Berufung Ottos nach Berlin durch das Preußische Ministerium unter Zusicherung eines Forschungsstipendiums im Jahre 1902 - man erwartete von Ottos pädagogischen Bestrebungen eine positive Wirkung auf das preußische Schulwesen - und mit seinem gleichzeitigen öffentlichen Auftreten durch seinen Vortrag "Die Schulreform im 20. Jahrhundert".[1] Jetzt wurden seine pädagogischen Ideen von vielen Seiten bestätigt, die Schulverwaltung würdigte und unterstützte seine Unterrichtsversuche, fast täglich hospitierten in der 1906 in Berlin-Lichterfelde gegründeten "Hauslehrerschule" Besucher aus europäischen und außereuropäischen Ländern. Das Interesse an dieser Schule wurde schließlich so groß, daß Otto durch den starken Besucherdrang eine geregelte Durchführung des Unterrichts bedroht sah. Unter den hospitierenden Lehrern fanden sich zahlreiche Anhänger, die dann nach Ottos Methoden an ihren Schulen unterrichteten.

Von größter Bedeutung aber war die Tatsache, daß sich nun Verleger bereiterklärten, Ottos Bücher zu drucken. Die Vielzahl der Schriften und Titel soll hier nicht aufgeführt werden; Karl Kreitmair hat eine vollständige Bibliographie zusammengestellt.[2] Es seien aber die Fragestellungen und Probleme genannt, über die Otto geschrieben hat. In seinem geistigen Schaffen hat er drei Ziele verfolgt:

- Neubegründung der Geisteswissenschaften,
- Entwurf einer neuen Gesellschafts- und Staatsordnung,
- Begründung einer neuen, natürlichen Pädagogik.

---

1) Otto, Berthold, Die Schulreform im 20. Jahrhundert Leipzig 1898

2) s. Kreitmair, Karl (Hrsg): Otto, Berthold, Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 273 ff.

Unter seinen Werken finden sich Abhandlungen zur Kritik und zu einer neuen Sicht der Geisteswissenschaften, über Staats- und Gesellschaftsreformen, über Volkswirtschafts- und Weltwirtschaftsfragen (darunter über die Notwendigkeit, das Geld abzuschaffen), politisch-historische Untersuchungen, Gedanken zum Problem Krieg und Frieden; ferner Beiträge zur Didaktik und Unterrichtsmethode, zur politischen Bildung, zur Elternpädagogik und zur Schulreform. In der Zeitschrift "Charon"[1] - Monatsschrift für moderne Lyrik - äußert sich Otto zur Kunsterziehung und Ästhetik, in seinen Zeitschriften bemüht er sich um den rechten geistigen Verkehr mit Kindern, später um die Verständigung zwischen allen Schichten, des deutschen Volkes. Fast alle Werke durchzieht e i n gemeinsamer Aspekt: der psychologische. Dazu schreibt Karl Kreitmair: "Otto ist wohl in erster Linie Erkenner, Denker, psychologischer Denker".[2] Und Otto selbst sagt, er habe es sein "ganzes Leben lang als Hauptsache angesehen, die nötigen psychologischen Grundlagen für Pädagogik und Politik zu finden."[3]

---

1) Der Charon-Kreis wurde um 1904 von den Sprachwissenschaftlern und Dichtern Otto zur Linde (1873 bis 1948) und Rudolf Pannwitz (geb. 1881) als künstlerische Vereinigung gegründet. Später gehörten ihm unter anderem die Dichter Karl Röttger und Rudolf Paulsen an. Im "Charon", einer Monatszeitschrift für Dichtung, Philosophie und Darstellung, wurden die Bestrebungen nach einer expressionistischen literarischen Form veröffentlicht. Dichtung als Ausdruck intensiven Erlebens einer in der Künstlerseele wirkenden Welt, Neubearbeitung der Mythologie, Sahaffung eines edlen, freien Menschentums auf der Grundlage einer animistischen Philosophie waren die Inhalte der teils sehr umfangreichen Ausgaben.

2) a.a.O., S. 256

3) Berthold Otto, Volksorganisches Denken, Band 1, S. 135

Seine erste Zeitschrift, in der er fast alle Artikel selbst verfaßt, gab er bezeichnenderweise unter dem Titel heraus: "Die Deutsche Schulreform, Wochenschrift für psychologische Politik und Pädagogik".[1)]

Otto hat bis zu seinem 73. Lebensjahr seine Schule geleitet und an ihr unterrichtet. Die Tatsache, daß diese "Hauslehrerschule" durch eine ministerielle Initiative als Privatschule genehmigt war, bedingte eine nicht immer gradlinige Entwicklung. Zum einen brachte der Wechsel von Personen in den zuständigen Behörden auch einen Wechsel in der Gunst und Förderungswilligkeit für die Berthold-Otto-Schule mit sich. Zum anderen galt das staatliche Stipendium nur für Otto selbst, die Kosten für die Schule, einschließlich der Lehrergehälter, mußten also durch Schulgeld oder private Spenden aufgebracht werden; eine Situation, die den Weiterbestand der Schule oft aus finanziellen Gründen in Frage stellte. Die dadurch verursachten Sorgen und Belastungen für Otto wurden jedoch durch Ereignisse aufgewogen, die er für sich als große Erfolge und Bestätigung seiner Arbeit verbuchen durfte; herausgehoben seien die Gründung der Magdeburger Berthold-Otto-Schule durch Richard Hanewald, Fritz Hedecke und Fritz Rauch, die gesamtunterrichtlichen Versuche Johannes Kretschamnns in Holbeck, seine aktive Teilnahme an der Reichsschulkonferenz von 1920 und die Verleihung der Kerschensteiner-Medaille durch das preußische Unterrichtsministerium um 1929.

Am 29.6.1933 verstarb Berthold Otto nach schwerer Krankheit.

---

1) Die Deutsche Schulreform, Wochenschrift für psychologische Politik und Pädagogik. Leipzig 1898, 2 Jahrgänge

1.2. Berthold Ottos geistiger Standort

Berthold Otto gehört keiner philosophischen, psychologischen oder pädagogischen "Schule" an. Auch in seinem politischen und volkswirtschaftlichen Denken geht er eigene Wege. Er stellt sich bewußt gegen traditionelle Auffassungen seiner Zeit. Ausdrücklich kritisiert er die in den Schulen praktizierte Unterrichtsmethode; er verwirft unter anderem die religionspädagogische Ansicht, Kinder können nur durch religiös vorgebildete Menschen und durch entsprechende Lektüre zum wahren Glauben gelangen, und stellt dagegen, daß das Kind aufgrund eines starken ererbten Strebens zu Gott finde. Seine Kritik richtet sich ferner gegen den zeitgenössischen Humanismus sowie gegen den Ästhetizismus der Kunsterziehung; das Kind in einer nach klassischen oder ästhetischen Maßstäben einwandfreien Atmosphäre zu erziehen, betrachtet er als unnatürlich und als Zwang: "Wir aber sehen in der Kindheit selbst das Ideal; wir sehen in der Kindheit die höchste und edelste Form der Menschheit."[1] Auf sein Verhältnis zu den Geisteswissenschaften seiner Zeit ist bereits hingewiesen worden. Man könnte generell sagen, daß fast sein ganzes Lebenswerk von der Kritik an bestehenden Einrichtungen und Auffassungen ausgeht und eine Veränderung herbeiführen soll. Das hat Otto mit den Schulreformern des beginnenden 20. Jahrhunderts gemeinsam, mit denen er in Zusammenhang gebracht wird: Kerschensteiner und Natorp bemühen sich wie Otto um die Neugestaltung der Beziehung zwischen Volks- und

---

1) Otto, Berthold, Hauslehrerbestrebungen
Altersmundart und ihre Gegner
Leipzig 1905, S. 59 f.

Staatsgemeinschaft; die "Entschiedenen Schulreformer" wollen ebenso den Bezug zwischen Schule und Leben wieder herstellen; Lietz und Wyneken verbindet mit Otto das Ringen um ein neues Lehrer-Schüler-Verhältnis; die Arbeitsschulbewegung will bei der Unterrichtsplanung und -gestaltung - wie es Otto anstrebte - eine Schwerpunktverschiebung vom Lehrstoff auf das Interesse des Schülers.

Das bedeutet allerdings nicht, daß Otto ganz außerhalb der Tradition gestanden habe. Er selbst nennt eine Reihe von Namen, denen er sich in besonderem Maße verpflichtet weiß: Plato, Goethe, Kant, Marx und Schopenhauer.[1] Von Platons Werken hat ihn besonders die "Politeia" beschäftigt, bei Karl Marx der erste Band des "Kapitals". Eine Sonderstellung nehmen Kant und Schopenhauer ein. Über Kant schreibt Otto, daß seit der ersten Begegnung mit Kant die Transzendentale Ästhetik dauernd Grundlage seines Denkens geblieben sei.[2] Er bekennt sich ebenso zu Kants Erkenntnistheorie. Dazu sagt er unter anderem: " ... alle Eigenschaften, die wir den Dingen beimessen, erscheinen bei näherer Prüfung als Vorgänge unseres Geistes, die Farben entstehen unter Mitwirkung unserer Augen, ja der Raum löst sich in Tastempfindungen und Muskelgefühle auf; so daß, wenn auch niemand im Ernst gesagt hat 'die Welt ist mein Traum', doch große Denker wirklich zu dem Ergebnis gelangt sind: 'Die Welt ist meine Vorstellung'; 'Die Welt ist Erscheinung', d.h. Ding für mich; Dinge gibt es nur für mich;

---

1) Otto, Berthold, Volksorganisches Denken
Band 1, S. 120 und S. 127
Band 2, S. 65 ff.

2) Otto, Berthold, über sich selbst in einem Brief an Dr. Buzello vom 23.5.1903, abgedruckt im Rundbrief des Berthold-Otto-Kreises Mai/Juni 1966 S. 68

wie die Dinge an sich selbst sind, davon können wir nichts wissen."[1)]

Konsequenterweise wendet Otto die Kategorienlehre Kants in seinem Unterricht methodisch an und sagt, daß seine pädagogischen und psychologischen Versuche experimentelle Bestätigungen der kantischen Theorie seien.

Den stärksten Eindruck hat jedoch Schopenhauers "Die Welt als Wille und Vorstellung" auf Otto gemacht: "... mancher - so sagt er - wird mein volksorganisches Denken als Kombination von Schopenhauer und Steinthal bezeichnen."[2)]

Von Ottos Kritik am bestehenden Wissenschafts- und Schulsystem waren drei bedeutende Zeitgenossen ausgenommen: der Philosoph und Sprachforscher Heymann Steinthal, der Philosoph Moritz Lazarus und der Philosoph und Pädagoge Friedrich Paulsen. Sie waren Ottos Universitätslehrer: Steinthal hat Ottos Sprachauffassung und Psychologie, speziell die Apperzeptionslehre und die kinderpsychologische Beobachtungsweise, beeinflußt; von Lazarus hat er die Völkerpsychologie übernommen; Friedrich Paulsen aber hat so nachhaltig auf ihn gewirkt, daß er später schreibt: "Ich entsinne mich keines Kollegs, das annähernd ebenso stark auf mich gewirkt hätte, wie Paulsens Pädagogik."[3)] Er nennt diese Vorlesung eine "lichtvolle Zusammenfügung alles dessen, was jemals Vernünftiges über Unterricht und Erziehung gedacht worden ist ..."[4)];

---

1) Otto, Berthold, Lehrgang der Zukunftsschule, S. 212 f.

2) Otto, Berthold, Mein Werdegang, S. 114

3) u.4) Otto, Berthold, Beiträge zur Psychologie des Unterrichts, Leipzig 1903, S. 112

bei Paulsen hat Otto vor allem die beiden Grundsätze gelernt, daß die Kindheit einen selbständigen Wert habe, und daß es beim Unterricht weniger auf das Fach als auf das Kind ankomme.

1.3. Zur Wissenschaftstheorie und Arbeitsweise Berthold Ottos

Um Berthold Ottos Werk gültig charakterisieren und - wie in dieser Untersuchung beabsichtigt - pädagogischen Vorstellungen einer anderen Zeit gerecht gegenüberstellen zu können, bedarf es einer Analyse seiner Wissenschaftstheorie[1] sowie seiner sich daraus ergebenden wissenschaftlichen Arbeitsweise. Denn auch darin ist Otto eigene Wege gegangen.

Es sei zunächst noch einmal daran erinnert, daß Otto schon während seines Studiums Kritik an philologischen Wissenschaftsmethoden geübt und daß er schließlich wegen einer grundsätzlichen wissenschaftstheoretischen Kontroverse mit Friedrich Paulsen die Universität ohne Abschluß verlassen hatte.

Im Hinblick auf seine dann folgenden Arbeiten betont Otto:"Ich wollte ein wissenschaftliches Verfahren, verfolgte aber mit diesem Verfahren praktische Zwecke. An der Wissenschaftlichkeit habe ich dabei mit besonderer Entschiedenheit festgehalten."[2] Er glaubt jedoch, neue Wege der Wissenschaft, der Geisteswissenschaft speziell, zu gehen,

---

1) Unter Wissenschaft versteht Otto Geisteswissenschaft, speziell Pädagogik, Philosophie, Sprachwissenschaft, Pädagogik und politische Wissenschaften, wenn er nicht ausdrücklich von Naturwissenschaften spricht.

2) Otto, Berthold, Volksorganisches Denken, Band 1, S. 135

und weist darauf hin, daß er in seinen Büchern demonstriere, wie man zu wirklichen wissenschaftlichen Ergebnissen gelangen kann.[1)]

Otto geht davon aus, daß man auch die Geisteswissenschaften auf wissenschaftlichen Beobachtungen und Experimente gründen müsse. Er definiert Geisteswissenschaft als "Anschauung vom Walten und der Tätigkeit des eigenen Geistes".[2)] An anderer Stelle sagt er: "Also wir wünschen eine wirkliche Geisteswissenschaft herzustellen, die sich gründet auf Beobachtung lebendiger Geister."[3)] Es geht ihm darum, das wissenschaftliche Arbeiten und Forschen von den Büchern abzulenken und auf lebendige Äußerungen lebendiger Geister zu richten.[4)] Das Ziel dieser neuen Wissenschaft ist ihm einmal, durch die Erkenntnis von Gesetzmäßigkeiten des seelischen Lebens das Verstehen gesellschaftlicher, politischer Vorgänge und Lernprozeße ermöglichen, zum anderen aber das Verhalten von Menschen in bestimmten Situationen vorausberechnen zu können.[5)] Gegen Bedenken seiner Zeitgenossen betont Otto immer wieder, daß dieses wissenschaftliche Verfahren weder der Ehrfurcht vor dem Seelenleben noch der Freiheit des Menschen entgegenstehen.

---

1) a.a.O., Band 4, S. 8 f.

2) Otto, Berthold, Volksorganische Einrichtungen der Zukunftsschule, Berlin-Lichterfelde 1914, S. 82

3) Otto, Berthold, Lehrgang, S. 146

4) Otto, Berthold, Volksorganisches Denken, Band 1, S. 171

5) Otto, Berthold, Volksorganische Einrichtungen, S. 82

Die Methode der psychologischen Erkenntnis begründet Otto auf seiner Theorie, daß zwischen den Äußerungen eines Menschen und den inneren geistigen Vorgängen ein kausaler Zusammenhang besteht; er sieht "eine ununterbrochene und nach allen Seiten hin gehende Kette von geistigen Vorgängen, die nirgends von irgend etwas, das nicht dazu gehört, unterbrochen wird."[1] Und er ist überzeugt, "daß jede Summe von geistigen Vorgängen einer bestimmten Summe von materiellen Ursachen und Wirkungen dergestalt entspricht, daß man in gewissem Betracht beide Gruppen für ein und dieselbe, also für identisch erklären könnte."[2] Dabei hält er die seelischen Vorgänge für das unmittelbar Gewisse, die materiellen nur für das mittelbar Gewisse, dem bei genauer Betrachtung letztlich wiederum eine Summe von Empfindungen entspreche.

Daraus ergibt sich für Otto als einzige wissenschaftliche Methode die Beobachtung, diese wiederum gestützt auf Statistik, Experiment, Messung und Berechnung. Maßstab für Wissenschaftlichkeit einer Aussage ist ihm die Exaktheit der die Aussage bedingenden Beobachtung. Otto unterscheidet deshalb eine naive Wissenschaft, die ihre Erkenntnisse aus einzelnen Beobachtungen bezieht, von der exakten Wissenschaft, bei der die "Sicherheit durch die Loslösung der Beobachtung vom augenblicklichen Bedarf und durch die planmäßige Zusammenstellung und Vergleichung ähnlicher Beobachtungen hinein kommt."[3]

---

1) a.a.O., S. 216

2) Otto, Berthold, Volksorganische Einrichtungen, S. 216

3) Otto, Berthold, Beiträge zur Psychologie ... S. 10

Dabei komme es nicht darauf an, daß das System oder die Vorstellungen einer Wissenschaft an sich richtig sind, sondern daß sie sich als nützlich erweisen,[1] denn Forschungsergebnisse gehören zu den notwendigen Hilfsmitteln des praktischen Menschenlebens.[2]

Es muß ergänzt werden, daß Otto zwischen Fremdbeobachtung und Selbstbeobachtung unterscheidet. Die Beobachtung von Ausdrucksbewegungen allein bei anderen ist nach seiner Meinung wertlos; seelische Vorgänge könnten aufgrund von körperlichen Äußerungen bei anderen nur erkannt werden, wenn der Beobachter eine Parallele dazu in seinem eigenen Verhalten kenne und vergleichen könne. Das heißt: Nur wer bestimmte Bewegungen als Ausdruck ganz betimmter, in kausalem Bezug dazu stehender seelischer Erlebnisse an sich selbst erfahren hat, kann einen anderen Menschen, der ähnliche Äußerungen zeigt, verstehen. Otto behauptet, daß die Erlebnisse und ihre Verbindung mit Ausdrucksbewegungen bei allen Menschen ähnlich seien, weil es eine zwischenmenschliche Verwandtschaft seelischer Vorgänge gebe (darauf wird im folgenden noch näher eingegangen). Es komme aber häufig vor, daß der Beobachter vor Äußerungen eines anderen Menschen steht, die er nicht durch eigene seelische Erlebnisse auslegen kann. Dann müsse er versuchen, durch Näherung eine Möglichkeit der Lösung zu finden.[3] Die Selbstbeobachtung ist die letzte und wichtigste Instanz zur Kontrolle wissenschaftlicher Aussagen; sie ist es aber auch, durch die das Arbeiten in den Geisteswissenschaften erheblich erschwert werde.

---

1) Otto, Berthold, Volksorganisches Denken, Band 1, S. 221

2) a.a.O., S. 218

3) Otto, Berthold, Volksorganische Einrichtung, S. 225

Ausgehend von dieser Wissenschaftstheorie ordnet Otto konsequenterweise auch die einzelnen Fachwissenschaften in einer neuen Weise einander zu. Beispielsweise versteht er Nationalökonomie, Politikwissenschaften und Pädagogik als angewandte Psychologie. Die zeitgenössische Pädagogik unterzieht er einer harten Kritik. Sie sei weit vom Status wirklicher Wissenschaftlichkeit entfernt, weil sie sich ihre Inhalte und ihre Methode von den Behörden vorschreiben lasse: "Die herrschende Pädagogik konstruiert aus ein paar wenig kontrollierten Einzelbeobachtungen einen idealen Bildungsgang eines Idealschülers und nimmt daraus das Recht, den wirklichen lebendigen Schüler schlecht zu behandeln, wenn er sich anders verhält, als der Annahme nach dieser Idealschüler sich verhalten müßte."[1] Die neuen geisteswissenschaftlichen Methoden aber würden dahin führen, daß man die Interessen der einzelnen Altersgruppen sowie deren Begründungen genau berücksichtigen könne.[2]

Otto hat seine wissenschaftliche Methode natürlich auch in seinen eigenen Büchern angewandt. Deshalb sind diese auch in methodologischer Hinsicht für die Nachwelt ein wichtiges Dokument.

Er stellt wiederholt ausdrücklich fest, daß seine Schriften im traditionellen Sinne nicht wissenschaftlich seien, weil "die herkömmliche Geisteswissenschaft nach allgemeiner Meinung hauptsächlich aus einer kunstvollen, nach einer festen Kunstregel erfolgenden Verflechtung von Zitaten besteht."[3]

---

1) a.a.O., S. 227

2) a.a.O., S. 227

3) Otto, Berthold, Vom königlichen Amt der Eltern, Leipzig 1906, S. 12

Er aber strebe im letzten das Ziel an - er glaubt es auch mehrfach erreicht zu haben -, den Leser an eigene Erlebnisse, eigene Beobachtungen zu erinnern. Dennoch bleibt es dabei nicht aus, daß der Leser nicht immer genau versteht, was der Autor meint.

Otto schreibt seine Gedanken grundsätzlich in der Folge nieder, wie sie ihm einfallen, auch die Gedanken, die ihn vom eigentlichen Thema abbringen. Er macht vorher keine bestimmten Dispositionen. Überschriften setzt er meist erst nach Beendigung des Buches. Nachträgliche Änderungen werden nicht vorgenommen, um die Ursprünglichkeit der Gedankengänge nicht zu zerstören. Zudem vermeidet er es bewußt, die einzelnen seelischen Äußerungen unter feste Begriffe einzuordnen und scharf abzugrenzen; denn er meint, "mit jeder solcher Abgrenzung würde er die Ergebnisse der Forschung, die er erst mühsam suchen will, schon als fertig vorausnehmen".[1]

So präsentiert sich Ottos geistige Arbeit nicht in einer bestimmten einheitlichen Form, sie erscheint vielmehr sehr unsystematisch. Seine Methode erweckt weithin den Eindruck des Zerfließenden, Zuchtlosen und Unkonstruierten.[2] Die Bearbeitung seiner Werke wird dadurch erschwert, daß einzelne Ideen Ottos nur intensivem Suchen sich erschließen; die Lektüre ist zudem wegen der vielen Wiederholungen oft ermüdend. Otto ist sich dessen offensichtlich bewußt.

---

1) Otto, Berthold, Volksorganisches Denken, Band 2, S. 164 f.

2) Vgl. Wothge, Rosemarie, Die Beziehungen ... S. 297

Doch er kann seine Arbeitsweise nicht ändern, wenn er seinen psychologischen Theorien treu bleiben will: "Der Trieb ist der Herr, der befiehlt, wohin der Weg gehen soll."[1)]

Otto hat sich auch verschiedentlich über die Gründe für die geringe Verbreitung seiner wissenschaftstheoretischen Vorstellungen geäußert. Die zeitgenössische Kritik und der geringe Widerhall seiner Ideen stellt ihn vor ein Rätsel, da er und der Leser seiner Schriften doch "in ihrem Geistesleben nur Funktionen eines und desselben Volksgeistes" seien.[2)] Er glaubt, daß Hemmungen vor allem in alten Ideen-Assoziationen lägen, die die Gedanken der Menschen immer wieder in gewohnte Bahnen lenkten. Otto sieht jedoch optimistisch in die Zukunft. Er stellt sich vor, daß, wenn die Schule erst einmal in seinem Sinne ein Laboratorium für den Psychologen geworden sei, sein Konzept der Geisteswissenschaften sich durchsetzen und die Gesamtsituation der Wissenschaft entscheidend verbessern werde.[3)] Dann werde längst nicht mehr nur eine beschränkte Zahl von Fachwissenschaftlern an der geistigen Welt der Wissenschaft bauen, sondern ein großes "Laienpublikum" werde sich in der intensivsten Weise wissenschaftliches Gedankengut aneigenen, es in sich wiedererzeugen und weiterbilden "und so der völkerpsychologischen Einrichtung, die man 'Wissenschaft' nennt, ein ungleich weiteres Feld" erobern.[4)]

---

1) Otto, Berthold, Volksorganisches Denken, Band 2, S. 157

2) a.a.O. Band 3, S. 286

3) a.a.O. S. 84

4) Otto, Berthold, Beiträge, S. 322 f.

1.4. Volksorganisches Denken

Aus zwei Gründen ist es für die vorliegende Untersuchung unerläßlich, die wesentlichen Aspekte des volksorganischen Denkens Berthold Ottos darzulegen: Erstens sind Schule und Erziehung in der Sicht Ottos volksorganische Einrichtungen; die eigentliche Aufgabe der Schule bestehe darin, Erkenntnisorgan des Volkes zu sein, den aus der Volksgemeinschaft ererbten Erkenntnistrieb der Kinder zu beobachten und zu fördern, damit er für die Weiterentwicklung des Volksdenkens, für die Erhaltung und Erhöhung der Kultur wirken kann.[1)]

Zweitens betrachtet Otto sich selbst, sein ganzes Lebenswerk als Teil des Volksorganismus.[2)] "... ich glaube nicht, daß ich mein ganzes Geistesleben als Besonderheit dieses einen Individuums, das ich mein Ich nenne, in mir hege und, unbeeinflußt durch deutsches Volkstum und durch meine Zeit, in mir entwickeln könnte; sondern ich bin in jedem Augenblick davon überzeugt, daß mein ganzes Denken bis in die tiefsten Tiefen hinab nur ein Teil des allgemeinen deutschen Volksdenkens ist, daß ich beim freiesten Gehenlassen aller meiner Gedanken keinen einzigen Gedanken hervorzubringen imstande bin, der nicht hundertfach, tausendfach auch in anderen deutschen Geistern sich von selbst erzeugt, so daß eine ursprüngliche Gemeinschaft des Denkens ganz unabhängig von Tinte und Druckerschwärze für das Volk im ganzen von selber gegeben ist."[3)]

---

1) Otto, Berthold, Mein Werdegang, S. 132

2) a.a.O. S. 85

3) Otto, Berthold, Volksorganisches Denken, Band 1, S. 3

Was bedeutet, was beinhaltet 'volksorganisches Denken'? Vorweg sei darauf hingewiesen, daß Otto ursprünglich nicht den Begriff v o l k s organisch verwendet hat, sondern in seinen ersten Werken von g e s a m t organisch gesprochen hat. Er schreibt später bei einer Gegenüberstellung der Begriffe, daß das Wort 'gesamtorganisch' zwar dem begrifflichen Sinne nach genauer als das Wort 'volksorganisch' das ausdrücke, was er meine, daß er aber letzteres vorgezogen habe, weil ihm "Volk" als das einzige Wort zur Verfügung stehe, das lebendig eine große Gemeinschaft bezeichne.[1)]

Sicherlich beeinflußt durch das intensive Studium der Völkerpsychologie und psychologischen Ethnologie von Lazarus und Steinthal sowie der Erkenntnistheorie Kants vertritt Otto die Auffassung, Einzelsubjekte aller Art seien reine Denkformen, individuelle Grenzen seien willkürliche Vorstellungen; er gebraucht in diesem Zusammenhang vor allem den Begriff "Substanzialität" im Sinne von tätiger, d.h. abgrenzender, differenzierender, individualisierender Kategorie.[2)] Gleichnisse erläutern das Gemeinte: Wie jede Hirnzelle in gewisser Weise eine selbständige Einheit darstelle, die Hirnzellen in ihrer Gesamtwirkung aber erst das Einzelich darstellten; wie einzelne Organe in sich abgeschlossen, insgesamt aber ein funktionierender Organismus seien, so verhalte es sich auch mit dem Einzelnen und der Gesamtheit der Menschheit.[3)] Der Volks- oder Gesamtorganismus ist demnach ein einheitliches System

---

1) a.a.O Band 4, S. 23

2) a.a.O. Band 4, S. 160 f und 141

3) a.a.O. Band 3, S. 208

verwandter (volklicher) Triebkräfte, Gefühle und Werturteile, ein Zusammenspiel individueller Kräfte, "eine durch äußere und innere Beziehungen in sich verwandte und zusammenhängende Gruppe von einzelnen Volkszugehörigen".[1)]

Dieses Zusammenwirken aber geschieht unter einem teleologischen Gesetz. "... der Volksorganismus gehorcht einer finalen Notwendigkeit, der beständigen Emporentwicklung, so daß auch die eine Kraft des Volksgeistes, das Volksdenken, innerlich zeitgemäß bewegt, belebt, unter einer von ihm von vornherein angelegten Gesetzmäßigkeit steht."[2)] Das bedeutet, daß es im letzten keine Sonderleistungen des Einzelnen gibt, daß zum Beispiel Erfindungen, Staatsgründungen, Staatsreformen, Einrichtungen

---

1) a.a.O. Band 4, S. 158

Otto sieht diesen Volksorganismus in einem noch größeren Zusammenhang: "Wir haben die übliche Trennung zwischen Menschen- und Tierwelt, zwischen Tier- und Pflanzenwelt, zwischen Pflanzenwelt und Anorganischem aufgehoben und sehen Gesamtwesen nicht nur in dem aus Menschen bestehenden Volk, sondern auch in seiner Vereinigung mit allen Tieren und Pflanzen und allen Naturkräften des Landes. Wir sehen da ein Wesen entstehen, das in höherem Grade als der Einzelmensch durch gemeinsames Triebleben, gemeinsame geistige und körperliche Tätigkeit sich als beseeltes Lebewesen ausweist." In absehbarer Zukunft werde man von einer Gesamtseele und einem Gesamtgeist der Menschheit sprechen können, der die Oberfläche der Erde zur körperlichen Grundlage habe mit allem, was an Menschen, Tieren, Pflanzen und Anorganischem dazu gehöre: "Das ist schließlich das Endziel des volksorganischen Denkens." (a.a.O. S. 65 f.)

2) Ferber, Gertrud, Berthold Ottos pädagogisches Wollen ..., S. 18

wie die Schule, die gesamte Kultur und Wissenschaft Schöpfungen der Gesamtheit, "das Zusammenarbeiten von verschiedenen Seiten her ererbter Eigenschaften" sind.[1] Dabei kommt der Wissenschaft die Funktion zu,"als eine besondere Form des geistigen Gemeinschaftslebens die einander ähnlichen und in vieler Hinsicht gleichlaufenden Gedankenvorgänge vieler Einzelwesen so weit miteinander zu vergleichen, einander anzupassen, aufeinander abzustimmen, daß die Ähnlichkeiten nahezu zur Gleichheit werden."[2] Das bedeutet aber auch, daß das Kind als Teil, ja als zukünftiger Träger des Volksgeistes anzusehen ist; daß in jedem Kind die Kulturschritte, die ein Volk je gemacht hat und machen wird, ablesbar sind, und daß es andererseits durch den Volksgeist in seiner Wachstumsrichtung bestimmt ist.[3] Otto hält die Determination durch den Volksgeist für so stark, daß ein deutschgeborenes Kind auch außerhalb der ihm angestammten Gemeinschaft zu einer dem deutschen Volksgeist gemäßen Ausbildung seiner Gedankenwelt kommen würde.[4]

Obwohl Otto einerseits betont, daß es unserem Denken und Fühlen widerspreche, sich selbst als Teil einer Gesamtheit zu fühlen, in einer großen Einheit aufzugehen und nicht mehr ein in sich geschlossenes Individuum zu sein,[5] ist für ihn dieses Gefühl der

---

1) Otto, Berthold, Volksorganisches Denken, Band 3, S. 204, Band 1, S. 246 und S. 235 f., Band 3, S. 283, Beiträge ..., S. 92

2) Otto, Berthold, Volksorganisches Denken, Band 1, S. 136

3) Otto, Berthold, Vom königlichen Amt, S. 115

4) Otto, Berthold, Volksorganisches Denken, Band 1, S. 8 f.

5) a.a.O. Band 4, S. 23

Zusammengehörigkeit doch ein Glaube, der eine viel unmittelbarere Gewißheit besitzt als jegliches Wissen von der Existenz konkreter Dinge.[1)]

1.5. Grundzüge der Pädagogik Berthold Ottos

Dieser Abschnitt könnte auch überschrieben sein: Grundzüge der Psychologie Berthold Ottos. Beides ist richtig, beides trifft das Gleiche. Für Otto ist die Pädagogik - wie schon in den Ausführungen über seine Wissenschaftstheorie angedeutet - angewandte Psychologie. Pädagogik und Psychologie aber sind aus seinem politischen Denken heraus entstanden, aus der Vorstellung nämlich, durch psychologisch fundierte Unterrichtsprinzipien und -formen sowie durch eine bestimmte Erziehungs- und Schulorganisation eine Gesinnungs- und Handlungseinheit des deutschen Volkes, den Z u k u n f t s s t a a t , zu schaffen.

Aus der Fülle der pädagogischen Vorstellungen Ottos soll im Folgenden nur das dargestellt werden, was zum Verständnis der Zukunftsschule notwendig ist.

Otto begründet seine Pädagogik auf der entwicklungspsychologischen Theorie, daß jeder Mensch die Gesetze seines organischen und geistigen Wachstums a priori in sich trage: "Ebenso wie sich im Weizenkorn der Natur- und Kulturtrieb der kultivierten Pflanze ohne weiteres genau in der allen Landwirten und Pflanzenphysiologen bekannten Weise entwickelt, genau wie sich in jedem wilden Tiere und in jedem

---

1) a.a.O. Band 4, S. 210

gezähmten Tiere genau nach den Entwicklungsstufen, die die Vorfahren durchgemacht haben, ein Entwicklungsprinzip gebildet hat, nachdem dies eine Individuum in ganz streng vorgezeichneter Weise sich entwickelt, genau so geht es dem Geiste des einzelnen Menschen."[1] Die Entwicklungsgesetze, deren Wurzeln im eigenen Volkstum liegen, sind vernünftig, nützlich, gut,[2] und sie sind in ihren Eigenbewegungen von außen nicht steuerbar.[3] An anderer Stelle spricht Otto von dem Triebhaften der Entwicklung, auch der geistigen Entwicklung. Er sagt, daß nicht die Vernunft das Höchste, Weltschaffende und Weltregierende sei, sondern der Trieb. Er ist die Wurzel allen Lebens, das Wesentliche, das unbedingt Wertvolle. Im Triebhaften ist auch die volksorganische Einordnung des Einzelwesens gesichert, denn der Einzelne hat am Triebhaften der Gesamtheit Anteil; der Trieb garantiert die Abstimmung des Denkens des Individuums auf das Denken der Gesamtheit [4]

Bei der Differenzierung des Triebhaften hebt Otto besonders den Erkenntnistrieb hervor. Er beschreibt ihn als unverwüstliche Lebenskraft, als Antrieb,

---

1) Otto, Berthold, Volksorganische Einrichtungen, S. 47

2) a.a.O. S. 238, Volksorganisches Denken, Band 2, S. 57 und

Otto, Berthold, Deutsche Erziehung und Hauslehrerbestrebungen, Groß-Lichterfelde 1907, S. 11f .

3) Otto, Berthold, Beiträge, S. 328

4) Otto, Berthold, Volksorganisches Denken, Band 1, S. 15

Ferber, Gertrud, Berthold Ottos pädagogisches Wollen und Wirken, S. 12 f.

durch den das Kind die Welt in ihrer ganzen Breite und Tiefe zu erfassen sucht:[1] "Wenn diese Meinung allgemein herrschte, die Meinung, daß der kindliche Geist sich selber mit der ganzen ungeheuren Kraft entfaltet, die dem zusammengefaßten Trieb als dem Ergebnis millionenjähriger Entwicklung innewohnt, ja da wäre für Drill und Paukerei in unserem Sinne wirklich kein Raum"[2] Otto glaubt, daß das Kind aufgrund dieses starken Erkenntnistriebes in den ersten sechst Lebensjahren wesentlich mehr für seine Ausbildung tue, als das ganze spätere Schulleben noch hinzufügen könne; daß im Gegenteil das herkömmliche Erziehungs- und Schulsystem die natürliche Entwicklung unterbinde und die geistigen Möglichkeiten des einzelnen beschneide: "Allein die Schüler, die ich in meinem Leben zu beobachten Gelegenheit hatte, würden gleichmäßig weiterentwikkelt den Bedarf an Genies für ein ganzes Volk vielleicht für Jahrzehnte decken können."[3]

Mit dieser Vorstellung von der menschlichen Entwicklung eng verknüpft ist Ottos Auffassung von der Vererbung. Nach seiner Theorie sind nämlich alle Grundeigenschaften und -einstellungen des Menschen innerhalb und aus der Volksgemeinschaft ererbt, So komme das Kind ohne fremde Hilfe auf den richtigen Gebrauch von Geräten und Werkzeugen, weil diese Erfindungen eben Äußerungen des Gesamtgeistes, an dem das Kind teilhat, seien. Auch Vorstellungen, Gedanken und Gefühle sind erblich,

---

1) Otto, Berthold, Lehrgang, S. 123 und Beiträge, S. 301

2) Otto, Berthold, Volksorganische Einrichtungen, S. 47

3) Otto, Berthold, Volksorganisches Denken, Band 4, S. 75

zwar nicht in ihrer endgültigen Ausprägung, aber doch hinsichtlich der Richtung ihrer Entwicklung; unter gleichen äußeren Bedingungen entstehen bei Kindern die gleichen seelischen Vorgänge wie bei ihren Eltern.[1] Besondere Aufmerksamkeit widmet Otto in diesem Zusammenhang auch der Frage der ethischen Einstellung des Menschen; er ist der Überzeugung, daß die Kinder "nicht nur Brust und Leib und Arme und Beine, Kopf, Hirn, Herz und Lunge auf die Welt (bringen - vom Verfasser ergänzt), sondern auch eine vollkommene Sittenlehre, die im Verhältnis ebenso entwickelt ist, wie körperlich Hirn und Herz entwickelt sind."[2] Er würde sich schämen, Kinder zu haben, denen er erst ethische Grundsätze vermitteln müßte.[3] Daß es Böses auf der Welt gibt, liegt nicht etwa an einer angeborenen Schlechtigkeit, sondern an der Wahlfreiheit des Menschen. Es sind meist äußere Bedingungen, die den Menschen zum Bösen verleiten.

In diesem Zusammenhang muß auf Ottos erbbiologischen Begabungsbegriff hingewiesen werden. Otto nimmt an, daß auch die geistige Entwicklung optimal vorgegeben ist, so daß derjenige die höchste Geistesstufe erreichen wird, der sich ganz frei nach seiner natürlichen Begabung entwickeln kann. Unterschiedlicher Bildungsstand bei gleicher Begabung sei dadurch bedingt, daß ein Kind in eine Richtung gezwängt wurde, die von seiner Begabung nicht vorgezeichnet war.[4] Otto betont ausdrücklich, daß nicht die

---

1) a.a.O. Band 1, S. 233

2) Otto, Berthold, Vom königlichen Amt, S. 105

3) a.a.O. S. 111

4) Otto, Berthold, Deutsche Erziehung, S. 8

Schule die Begabung in die Kinder hineinbringe, sondern daß sie lediglich latent vorhandene Begabungen sich entwickeln lasse.[1)]

Welche Konsequenzen ergeben sich aus dieser psychologischen Fundierung für die Pädagogik ?

Otto trennt zunächst Erziehung und Unterricht und stellt sich damit in Gegensatz zu Herbarts Theorie vom erzieherischen Unterricht: "... den C h a r a k t e r a b e r d u r c h U n t e r r i c h t z u b i l d e n ..., das halte ich entweder für H e x e r e i oder für Selbsttäuschung."[2)] Erziehung funktioniert in der Vorstellung Ottos ebenso natürlich wie jede andere ererbte Funktion des Menschen:[3)] "Mit genau derselben Erbweisheit, mit der die Könige ihre Völker regieren, mit der müssen auch die Eltern das Regiment über ihre Kinder führen."[4)] Der Trieb zur Erziehung ist eine Gestalt der Liebe: Erziehung hat nicht "die Formulierung irgendwelcher wissenschaftlicher Wahrheiten zur V o r a u s s e t z u n g, sondern sie erfolgt auf Grund eines Naturtriebes, auf Grund der natürlichen Liebe der Eltern zu ihren Kindern"[5)], die auf Seiten der Kinder ihre Entsprechung findet; denn das Streben des Kindes, den Eltern nahe zu sein, legt Otto als sein natürliches Bedürfnis aus, erzogen zu werden.[6)]

---

1) Otto, Berthold, Familienreform, Berlin-Lichterfelde 1912 S. 147

2) Otto, Berthold, Die Schulreform, S. 28

3) Otto, Berthold, Vom königlichen Amt, S. 47

4) a.a.O. S. 13

5) a.a.O. S. 24

6) Otto, Berthold, Volksorganisches Denken, Band 4, S. 210 f.

Was in dieser Konzeption Ottos Erziehung als direkte Einflußnahme des Erziehers auf den Zögling leisten soll, erscheint auf den ersten Blick als so wenig, daß man hier nur noch von negativer Erziehung sprechen möchte. Das Wort Ottos an die Eltern: "Wir wollen nichts als Kindheit und Menschheit leben und wachsen lassen"[1] scheint bei oberflächlicher Betrachtung alle Erziehung aufzuheben. Aber diese scheinbare Untätigkeit ist in Wirklichkeit angespannte Aktivität.[2] Sie besteht vor allem in der Beobachtung der kindlichen Entwicklung. Wo die Triebe sich gesund entwickeln, da braucht der Erzieher nur zuzuschauen und störende Einflüsse von außen fernzuhalten. Es kommt aber immer wieder vor, daß die an sich guten Triebe durch äußere Einwirkungen zu Fehlentwicklungen führen. Hier beginnt die eigentliche Tätigkeit des Erziehers, nämlich "die Triebe, die gerade bei diesem oder jenem Kinde zum Verderben führen könnten, von vorn herein - zwar nicht auszuroden, was kaum möglich sein dürfte, aber doch in der Weise einzuschränken oder in die Zügel zu bekommen, daß der Schaden vermieden wird. Und das kann nur dadurch geschehen, daß andere Triebe durch Zuführung von Nahrung oder bessere Übungsmöglichkeiten gestärkt werden, so daß sie im entscheidenden Augenblick Bewußtheit und Tätigkeit an sich reißen. Das ist der Inhalt dessen, was man Erziehung nennt."[3]

---

1) Otto, Berthold, Hauslehrerbestrebungen, S. 60

2) Otto, Berthold, Volksorganisches Denken, Band 4, S. 207

3) a.a.O. Band 4, S. 205

Also auch diese Aktivität des Erziehers ist kein direktes Eingreifen in die Entwicklung des Zöglings; auf keinen Falls ist sie so zu verstehen, daß der Erzieher dem Kinde seinen Willen in irgend einer Weise aufzwingen darf.[1] Was hier als Erziehung bezeichnet wird: Hemmung und Ablenkung, Bewußtmachen des guten Kerns, kann nach Otto nur mit drei mehr indirekten Erziehungsmitteln erreicht werden: durch Hinführung des Kindes zur bewußten Einsicht in die sozialen und ethischen Zusammenhänge, durch Lob, und vor allem durch das Vorbild, dem Otto die allergrößte Bedeutung in der Erziehung zumißt. Nicht augenblickliche oder beabsichtigte Einwirkung sind von Wichtigkeit, sondern das Leben selbst, wie es zum Beispiel die Eltern vorleben, ist Erziehung für das Kind.[2] Insofern wirke die Familie "als natürlicher Erziehungsautomat."[3] Mit alledem aber könne immer nur eines bewirkt werden: daß der Zögling im Bewußtsein seiner eigenen Kraft die "Gesundung" selbst vollziehen lerne.[4]

Auch und gerade das Erziehungs z i e l ist nach allem Gesagten triebhaft in jedem Menschen vorgegeben durch seine Teilhabe am Volksorganismus; es ist das volksorganische Denken, die Verantwortlichkeit, das Sich-als-Teil-des-Ganzen-Denken.[5]

---

1) Otto, Berthold, Vom königlichen Amt, S. 55

2) Otto, Berthold, Volksorganische Einrichtungen, S. 98

3) a.a.O. S. 99

4) Otto, Berthold, Vom königlichen Amt, S. 40 und S. 44 f.

5) Otto, Berthold, Volksorganisches Denken, Band 4, S. 211

Es bleibt noch die Frage offen, wie Otto seine Anschauung von der bloßen Negativität der Erziehung begründet. Einmal beruft er sich auf die Feststellung, daß es noch keine wissenschaftlich abgesicherte Erkenntnis über Beschaffenheit und Beeinflußbarkeit des Charakters gebe;[1] zum anderen ergibt sich seine Auffassung aus der oben dargestellten Theorie, daß die menschliche Entwicklung und menschliches Handeln von an sich guten, vernünftigen und nützlichen Trieben gesteuert wird.

Für die konkrete Gestaltung des Unterrichts glaubt Otto aber ausreichende psychologische Kenntnisse zu besitzen. Denn in dieser Hinsicht werden die Möglichkeiten des Erziehers durch die Vorgegebenheit der Triebe nicht eingegrenzt. Im Gegenteil: die Triebe selbst sind es, die von sich aus einen eigentlichen Unterricht fordern und ermöglichen. In erster Linie ist der Erkenntnistrieb, eine unverwüstliche Lebenskraft, mit der das Kind die Welt in ihrer ganzen Breite und Tiefe zu erfassen sucht und der zunächst unbewußt im Kinde arbeitet,[2] der Antrieb und das Fundament des Unterrichts: "Wir haben bei dem ganzen Unterricht nur ein Ziel unverrückbar im Auge, das eigene triebmäßige Wachstum der Kindergeister niemals zu hemmen, immer zu beobachten und wenn es ohne Schaden geschehen kann, zu fördern."[3] Das bedeute, daß im Gegensatz zu der

---

1) Otto, Berthold, Vom königlichen Amt, S. 9 und S. 12

2) Otto, Berthold, Lehrgang S. 123 und Beiträge S. 301

3) Otto, Berthold, Volksorganisches Denken, Band 2, S. 57

von Otto kritisierten "Beibringeschule", in der eine Wissensmenge lehrplan- und stundenplangemäß den Kindern eingetrichtert werde, die o r g a n i s c h e Geistesentwicklung zu ihrem Recht komme, daß der Schüler sich nach seinen eigenen geistigen Interessen entwickeln dürfe und nur dann Hilfe geleistet werden, wenn der Schüler danach verlangt. Unterricht ist nach Ottos Vorstellung die planmäßige Unterstützung des Erkenntnistriebes in richtigem Maße und richtiger Menge, zur richtigen Zeit, in angemessenem Umfang.[1)]

Dieser Auffassung von der organischen Geistesentwicklung entspricht Ottos Lerntheorie. Nach seiner Ansicht braucht das Kind nicht von außen zum Lernen motiviert zu werden, es braucht nicht an sein Pflichtgefühl appelliert zu werden, denn im Kinde ist eine aus dem Erkenntnistrieb entspringende Erkenntnisfreude wirksam, die das Kind zum Lernen drängt. Das Interesse des Kindes ist nur dann wirklich bei der Sache, wenn es auf eigenes Verlangen hin lernt,[2)] und der Lernerfolg ist nur dann gesichert, wenn das Kind seinen Neigungen nachgehen kann.

Für den Lehrenden ist es daher in erster Linie wichtig, diese Neigungen genau zu beobachten; sie deuten auf die Eigenbewegung der Vorstellungen des Kindes, auf bereits vorhandene Anschauungen und auf die ererbten Begabungen hin. Ohne solche Berücksichtigung

---

1) a.a.O. Band 2, S. 38 f.

2) Otto, Berthold, Lehrgang, S. 17

der Eigenbewegungen der Vorstellungen, in denen sich das geistige Wachstum vollzieht,[1] der Anschauungen und der Begabungen kann kein Lernvorgang stattfinden. Das Kind kann nur solche Anschauungen kombinieren, die sich in ihm schon gebildet haben;[2] es kann nur solche Gedankengänge nachvollziehen, denen eine bereits vorhandene selbständige Gedankenentwicklung entspricht; es kann gar nichts anderes lernen, "wenigstens in der großen Mehrzahl der Fälle, als das, wofür es schon irgend eine ererbte Begabung in sich trägt."[3] In der Seele haftet keinerlei aufgezwungene Erkenntnis; was einer gegen seine Natur aufnimmt, ist Scheinbildung.[4] Das bedeutet für den Wissenserwerb, daß man die ganze Kultur nicht von außen in das Kind hineinzwingen kann, sondern daß es sie "von innen heraus neu zu schaffen hat."[5] Alles, was die Menscheit je erfunden und erdacht, was sie empfunden hat, muß vom Kinde wieder neu erfunden, erdacht und empfunden werden: "Es gibt keine Möglichkeit, irgend einem Menschen fremde Gedanken beizubringen ..."[6]

Auf dieser gedanklichen Basis kreisen Ottos schulpädagogische Vorstellungen im wesentlichen um zwei Begriffe: "natürlicher Unterricht" und"formale Bildung". Durch den "natürlichen Unterricht" will Otto

---

1) Otto, Berthold, Beiträge, S. 328

2) Otto, Berthold, Lehrgang, S. 17

3) Otto, Berthold, Volksorganisches Denken, Band 1, S. 247

4) a.a.O. Band 1, S. 247

5) Otto, Berthold, Hauslehrerbestrebungen, S. 45

6) a.a.O. S. 45

den Schulunterricht ohne Bruch organisch an die vorschulische häusliche Erziehung anschließen. In der gleichen Weise, wie die Eltern auf die Interessen der Kinder eingehen und wie die Kinder durch natürlichen Anschauungs- und Sprachunterricht triebmäßig ohen Lehrplan gleichsam spielend lernen, soll auch der Unterricht in der Schule vorgehen. Otto besteht dabei auf dem unbedingten Fragerecht der Kinder und auf der Pflege der kindlichen Sprache.

Die eigentliche Aufgabe und das Ziel jeden Unterrichts ist die "formale Bildung". Sie bedeutet nach Otto "die Fähigkeit, die Außenwelt denkend zu beobachten, und die Fähigkeit, den eigenen Geist denkend zu beobachten".[1] Sie ist die Ausbildung von Grundbegriffen (Kategorien) des Denkens, durch die sich der Mensch in der geistigen und in der realen Welt zurechtfinden kann: [2] "Die formale Bildung führt dazu, das Wesentliche vom Unwesentlichen zu unterscheiden und eben nur auf das Wesentliche Wert zu legen".[3] Weil sie allen Menschen zukommen soll, hebt sie schließlich die trennenden Unterschiede zwischen Gebildeten und Ungebildeten auf.

Auf die Frage nun, wie "formale Bildung" vermittelt werden könne, antwortet Otto - kontrovers zu der Auffassung der zeitgenössischen humanistischen Bildungstheorie, daß sie nur durch Erlernen der klassischen

---

1) Otto, Berthold. Deutsche Erziehung, S. 24

2) Otto, Berthold, Die Reformation der Schule
Groß Lichterfelde 1912
in Sammelband vermischter
Schriften über Erziehung,
Schule und Unterricht
o.J. und o.O.

3) Otto, Berthold, Lehrgang, S. XI

Sprachen erworben werden könne -: "Ich glaubte an die formale Bildung durch die lateinische Sprache, suchte durch pädagogische Experimente festzustellen, wo diese formbildende Kraft steckte, und fand, daß sie nur aus denkender Betrachtung der Muttersprache bestand."[1] "Bildung kann nur eine F o r m d e s L e b e n s sein, niemals eine Form des Abgestorbenen, und das Lebendige kann niemals bilden, wenn es die Form des Abgestorbenen annimmt."[2]

Otto stützt sich dabei auf seine psychologische Auffassung, daß sich die Sprache nach grundlegenden, dem Menschen innewohnenden Geistesgesetzen aufbaut und daß deshalb Sprachbetrachtung, besonders in Form der Selbstbeobachtung, Zugang zum Geist schlechthin bedeute.[3] Die Sprach- und Geistesgesetze lassen sich letztlich auf die Kategorien Ding, Eigenschaft, Vorgang, Ganzes, Teil, Art, Gattung, Stoff, Form, Ursache und Wirkung zurückführen.[4] Da diese Kategorien gleichzeitig Kategorien zum Verständnis der Außenwelt sind, erwirbt derjenige, der seine Sprache denkend beobachtet, "formale Bildung": "Das Formalbildende liegt in der Erkenntnis der syntaktischen Struktur."[5] Es liegt im Verständnis des W e s e n s

---

1) Otto, Berthold, Volksorganisches Denken, Band 1. S. 161

2) Otto, Berthold, Die Reformation der Schule S. 136

3) Otto, Berthold, Lehrgang, S. 213 f.

4) Otto schreibt, er habe die Kategorien von Kant entliehen; sie unterscheiden sich aber von den kantischen "durch schlechtere Architektonik aber größere pädagogisch-praktische Brauchbarkeit". Lehrgang S. 194

5) Otto, Berthold, Die Reformation der Schule, S. 33

von Ding, Eigenschaft und Kausalität,[1] und zwar in einem selbständig erarbeiteten Verständnis. In der herkömmlichen Schule könne "formale Bildung" nicht vermittelt werden, weil die Schüler die Sprachgesetze, in Regeln verkleidet, aus Büchern mechanisch lernen sollten, statt ihre eigene Sprache zu beobachten. Erst, wenn der Schüler merke, daß er selbst die Sprachregeln bildet, daß er selber der Gesetzgeber der Sprache ist, begreife er, was Sprachgesetze sind. Bewußtes Sprechen ist also die Grundlage für richtiges Denken; Sprachbildung ist Denkbildung.[2]

Ethische Erziehung und "formale Bildung", je für sich gesehen, sind nur Teilaspekte von Ottos Gesamtbildungsideal. Zusammengenommen besagen sie: "Ich möchte also ohne alle Bedenken sagen: Gebildet ist jeder, der seine eigene Tätigkeit innerhalb der Volkswirtschaft durchweg versteht. Dazu würde also erstens gehören, daß er diese Tätigkeit vollständig durchgeistigt hat, und zweitens, daß er die Gesamtheit seiner Arbeit in ihren Verhältnissen zu allen übrigen Arbeiten versteht."[3] Gebildet ist, wer sich für die Volksgemeinschaft verantwortlich weiß und aus diesem Bewußtsein die Kräfte des Volkes mit allen zur Verfügung stehenden Mitteln weiter entwickelt,[4] wer die Technik der geistigen Arbeit beherrscht[5] und wer sich seiner Triebe und Gefühle bewußt ist.[6] Oder noch anders:

---

1) a.a.O. S. 56 f.

2) Wothge, Rosemarie, Die Beziehungen ... S. 107

3) Otto, Berthold, Volksorganisches Denken, Band 1, S. 250

4) Otto, Berthold, Die Reformation der Schule S. 13 ff.

5) Otto, Berthold, Volksorganisches Denken, Band 4, S. 136

6) a.a.O. Band 1, S. 169

Bildung ist Geschlossenheit des Denkens und Anpassung an die Lebensverhältnisse. Im Vergleich mit dem Bildungsideal des Humanismus betont Otto, daß das von ihm angestrebte Ziel kein statischer, abgeschlossener Besitz von Wissen oder von bestimmten Eigenschaften sei, sondern es bestehe wesentlich in dem Bewußtsein, daß der Mensch immer ein Suchender ist.

Aus der engen Verknüpfung von Politik und Pädagogik im Denken Berthold Ottos wird deutlich, was er letztlich anstrebt: die Beteiligung aller sozialen Schichten an der gleichen Bildung für alle: "Es ist ein nicht unwichtiger Teil der sozialen Frage, der dadurch den Pädagogen zu lösen gegeben wird."[1] Otto möchte alle Glieder des Volkes zu wissenschaftlichen Denkern erziehen, damit es in Zukunft bessere und zufriedenere Bauern, Handwerker, Lohnarbeiter und dadurch würdige Mitglieder der deutschen Nation gebe. Sie werden zufriedener sein, weil sie das Glück nicht im materiellen Besitz erblicken und erstreben werden, sondern in der Fähigkeit, geistige Güter aufzunehmen, was bisher nur das Privileg einer Minderheit war.[2] Nach Ottos Auffassung muß man in jedem Deutschen die Begabung, ein wahrhaft Gebildeter zu werden, voraussetzen.[3]

Die Frage nach der Begründung dieser ganzen Bildungstheorie ist natürlich zugleich die Frage nach der von Otto angestrebten Erziehungs w i s s e n s c h a f t. Für ihn gibt es keine Erziehungswissenschaft, solange

---

1) Otto, Berthold, Beiträge, S. 222

2) a.a.O. S. 222

3) Otto, Berthold, Volksorganische Einrichtungen, S. 229

die Evidenz der psychologischen Aussagen noch so gering sei.[1] Um aber seinen Thesen doch schon ein wissenschaftliches Fundament zu geben, hat er selbst Unterrichtsversuche angestellt; zuerst in den Privatstunden seiner Hauslehrerzeit, später hat er die von ihm in Lichterfelde gegründete Hauslehrerschule als psychologisches und pädagogisches Laboratorium verstanden.[2] Vor allem hat er sich durch intensive Beobachtung der Kindesnatur, verglichen und abgesichert durch Selbstbeobachtung, darum bemüht, kontrollierbare Ergebnisse zu gewinnen, um damit den Grund zu legen zu einer wirklichen Wissenschaft von Erziehung und Unterricht.[3]

---

1) Otto, Berthold, Vom königlichen Amt, S. 20

2) Otto, Berthold, Volksorganische Einrichtungen S. 77 ff.,
Beiträge S. 36 und
Volksorganisches Denken, Band 3. S. 74.

über diese Rolle der Schule wird noch in einem weiteren Kapital ausführlicher berichtet werden.

3) Otto, Berthold, Volksorganisches Denken, Band 2, S. 32

2. Die Zukunftsschule

2.1. Die Zielsetzung der Zukunftsschule

Ottos pädagogische, politische und psychologische, d.h. in seinem Sinne: volksorganische Theorie soll im Zukunftsstaat, vor allem aber in der bedeutensten Einrichtung des Zukunftsstaates, der Zukunftsschule, realisiert werden. Wie diese Zukunftsschule aufgebaut sein soll, hat Otto in seinen Büchern "Volksorganische Einrichtungen der Zukunftsschule" und "Der Lehrgang der Zukunftsschule" dargelegt. Er hat aber auch in fast allen übrigen Werken über diese Schule geschrieben; schließlich sind seine eigenen Unterrichtsversuche, ganz besonders seine Hauslehrerschule in Lichterfelde, die ersten Anfänge einer Verwirklichung.

Otto gibt eine Definition , was er unter dem Begriff "Zukunftsschule" versteht: "Wenn ich die neugestaltete Schule überall eine Zukunftsschule nenne, hat das nicht lediglich die Bedeutung, daß wir diese Schule erst in der Zukunft haben werden. Es bedeutet mehr. Ich will damit sagen, daß alle bisherigen Schulen in meinem Sinne V e r g a n g e n h e i t s s c h u l e n sind, daß heißt, daß diese ihre Richtlinien und ihr Erziehungsideal aus der Vergangenheit nehmen, während das Erziehungsideal der Zukunftsschule immer in der Zukunft liegt und die Richtlinien immer dorthin führen."[1] Denn sie solle die Kinder für die Aufgaben rüsten, die aus der Zukunft auf sie zukommen.

---

1) Otto, Berthold, Die Reformation der Schule, S. 6 f.

Rudolf Lassahn kann deshalb Ottos Schule "den Versuch einer Totalreform"[1] des zeitgenössischen Erziehungs- und Unterrichtswesens nennen, und Otto selbst hat sein Vorhaben auch so verstanden und gewollt.[2] Bei fast allen Äußerungen über die Zukunftsschule setzt Otto sich zunächst kritisch mit der Gegenwartsschule auseinander. Er bezeichnet sie als eine "Zwangsanstalt", die von einem "fadenscheinigen, zerrissenen und zerschlissenen Idealismus" beherrscht sei und in der geistige Leistungen nicht organisch wachsen könnten, sondern als sittliche Pflicht gefordert würden; in der die Schüler nach Lehrplänen, die von Nichtpädagogen gemacht wurden, unterrichtet und nach einem Schema für Augenblicksleistungen gedrillt würden.[3]

Dagegen wird die Zukunftsschule Lehrer und Schüler vor ganz andere Aufgaben stellen, die sich in einer neuen Schulorganisation und in einer reformierten Unterrichtslehre niederschlagen werden: [4]"Die Umgestaltung des Schulwesens hat zum Z i e l, alle Schulen und Schulgattungen in einer organischen Einheit zu verbinden. Es soll jede Gleichmacherei vermieden und das Eigenleben jeder Schulgattung, ja jeder einzelnen Schule nach Möglichkeit gefördert werden; und sie alle sollen zu einer großen E i n h e i t s s c h u l e zusammenwachsen, die also nicht ein Zwangsschema für jede einzelne Schule, sondern eine Z u s a m m e n f a s s u n g a l l e r V e r s c h i e d e n h e i t e n zu e i n e r G e s a m t h e i d a r s t e l l t."[5]

---

1) a.a.O. S. 6 f.

2) a.a.O. S. 3

3) a.a.O. S. 3 und S. 7 f. und Beiträge S. 340 f.

4) Otto, Berthold, Beiträge, S. 334

5) Otto, Berthold, Die Reformation der Schule, S. 150

Die Schüler aller Schulen sollen sich spontan und ganz frei nach ihrer eigenen Natur entwicklen können, und der Unterricht müsse ihnen, auch in der kleinsten Dorfschule, auf ihr natürliches Verlangen hin, alle Möglichkeiten eröffenen, damit jedes Kind zu echter normaler Geistesbildung gelangen könne.[1] Dann werde die Zukunftsschule wirklich Erkenntnisorgan des Volkes sein."[2]

Diese Zukunftsschule wird nicht plötzlich etwa durch Gesetzesakte oder durch Konferenzbeschlüsse allgemein eingeführt werden. Sie kann nur durch Einzelarbeit der Lehrer in den Schulen in langandauerndem organischen Wachstum entstehen.[3] Vor allem müssen zuerst bestimmte wissenschaftliche und volkswirtschaftliche Bedingungen erfüllt werden. Die Wissenschaft, in erster Linie die Psychologie, müsse eindeutig und übereinstimmende Forschungsergebnisse zur Erziehungs- und Unterrichtstheorie sowie zur Erkenntnis des Seelenlebens einbringen.[4] Die wirtschaftlichen Kräfte des Volkes müssen besser genutzt werden, damit die Volkswirtschaft in die Lage versetzt wird, die Kosten für die Erziehung der gesamten heranwachsenden Jugend aufzubringen. Jeder Schüler wird in allem - auch in Kleidung und Ernährung - vom Staat, nicht von den Eltern, finanziell voll unterstützt. Otto hält diese Belastung des Staatshaushaltes für gerechtfertigt und lohnend,

---

1) Otto, Berthold, Beiträge, S. 335,
Die Reformation der Schule, S. 150 und
Lehrgang, S. 27

2) Otto, Berthold, Beiträge, S. 336

3) Otto, Berthold, Die Reformation der Schule, S. 17 und S. 133

4) a.a.O. S. 5 ff.

denn: "Was die Volkswirtschaft rechnungsmäßig verliert, wenn ein reichbegabtes Kind durch Schuld der Einrichtungen zugrunde geht, darüber gibt kein Hauptbuch Aufschluß."[1] Außerdem werde die Schule - wie noch näher auszuführen sein wird - selbst volkswirtschaftlich produktiv sein und somit einen Teil der Lasten tragen können.

Gegen die Vorhaltungen seiner Zeitgenossen, diese Vorstellungen von der Zukunftsschule seien utopisch und nicht zu verwirklichen, hat Otto sich entschieden gewehrt: Selbst wenn man seine Ideen als Utopie bezeichnen wolle, könne man sie nicht einfach abtun; den Utopien seien kein "unhistorisches Hineinpfuschen" in den Weltenlauf, sondern natürliche undnnotwendige Vorgänge innerhalb der Volksseele, ähnlich wie die Erfindungen.[2] Aber er ist fest überzeugt, daß "mit Naturnotwendigkeit eine vollkommene Umgestaltung (des) Schulwesens"[3] kommen wird: "Denn es ist doch nicht so, daß ich mir etwas ganz Wunderschönes ausgedacht hätte, was ich nun meinen Volksgenossen aufreden möchte, um die Entwicklung nach meinem Denken und Willen zu zwingen; sondern ich habe mich mit großer Sorgfalt bemüht, den innersten Willenskern unseres Volkes aufzufinden, soweit er sich auf Erziehung und Unterricht und geistiges Leben überhaupt bezieht; ich trage nicht m e i n e Weisheit vor, sondern suchtdie des Volkes bewußt zu machen und zu deuten."[4] Deshalb kann Otto sagen, die von ihm

---

1) Otto, Berthold, Volksorganische Einrichtungen, S. 118

2) Otto, Berthold Volksorganisches Denken, Band 3, S. 289

3) Otto, Berthold, Hauslehrerbestrebungen, S. 52

4) Otto, Berthold, Volksorganische Einrichtungen, Vorrede und S. 102 f.

konzipierte Zukunftsschule sei die Schule,die dem innersten Wollen des Volksorganismus entspreche.[1)]

Im folgenden soll nun unter den vier Gesichtspunkten: Organisation des Unterrichts, Schulleben, der Lehrer der Zukunftsschule, Eltern und Schule das Modell der Zukunftsschule ausführlich dargestellt werden.

2.2. Die Organisation des Unterrichts in der Zukunftsschule

Aufbau der Schule

Die Keimzelle der Zukunftsschule ist nach Otto die Hauslehrerschule in Lichterfelde, die er selbst als die "freiheitlichste Schule in der Welt" bezeichnet.[2)] Eltern hatten Otto gebeten, ihre Kinder gemeinsam mit seinen eigenen Kindern nach seiner Unterrichtsmethode zu unterrichten. Der Unterricht fand zunächst in Ottos Wohnung statt. Als die Zahl der Schüler aufgrund des wachsenden Interesses an seinen Reformgedank-en ständig größer wird, verlegt er die Schule in ein größeres Gebäude mit anliegendem Garten und Spielplätzen.

Die Hauslehrerschule bietet in ihrem Aufbau ein völlig anderes Bild als vergleichbare zeitgenössische Schulen. Otto löst die Klassenstruktur sowie die Einteilung der Schule nach Volks-, Mittelschule und Gymnasium zugunsten von Gruppen- und Kurseinteilungen auf. Die Schüler können selbst wählen.

---

1) Otto, Berthold. Volksorganische Einrichtungen, S. 11

2) "Der Hauslehrer", von Otto herausgegebene Zeitschrift, Jahrgang 1924, Nr. 3, S. 9

zwischen einem Anfänger- und einem Unterkurs, einem Mittel- und einem Oberkurs. Die Kurse haben in der Regel einen Stamm von Kindern aus bestimmten Altersgruppen; so besteht der Anfängerkurs vorwiegend aus Sieben- bis Achtjährigen, der Unterkurs aus Acht- bis Zehnjährigen. Daneben gibt es noch sogenannte "Paukkurse", in denen die Schüler für den Übergang in Berufsfachschulen oder in die Prima staatlicher Gymnasien besonders vorbereitet werden. Die Einrichtung dieser Kurse war notwendig geworden, weil die Hauslehrerschule keine eigene Berufsschule hatte und weil die Schulbehörde die Abnahme eines staatlich anerkannten Abiturs in der Schule selbst nicht genehmigte.

Auch in der Lehrplangestaltung, an der die Schüler gemäß dem Gruppenprinzip der imman-enten Wachstums- und Erkenntnistriebe selbst wesentlich mitarbeiten, ferner in der Gestaltung des Schule-Eltern-Verhältnisses, sowie in der Handhabung der Schulverwaltung stellt die Hauslehrerschule den Keim der geplanten Zukunftsschule dar.

Verglichen mit dem großartigen Entwurf der Zukunftsschule, wie Otto sie geplant hat, ist die Schule in Lichterfelde jedoch eben nur erst ein sehr bescheidener und begrenzter Anfang. In dem Buch "Volksorganische Einrichtungen der Zukunftsschule" sind generell drei Schultypen vorgesehen: die einklassige Dorfschule, die Kreisschule und die Stadtschule, die den allgemeinen Unterrichtsprinzipien und Bildungszielen nach alle drei nur die Teile eines ganzheitlichen Einheitsschulsystems bilden sollen, wenn sie sich auch in der äußeren Organisation aufgrund ihrer spezifischen Aufgaben und ihrer Schülerzusammensetzung erheblich unterscheiden werden.

Die Urzelle der Zukunftsschule wird die einklassige Dorfschule sein. In ihr werden die sieben- bis vierzehnjährigen Kinder in Gruppen von dreißig bis vierzig Schülern von einem Lehrer vom Schuleintritt bis zum Verlassen der Dorfschule unterrichtet. Studenten und Fachleute, zum Beispiel Botaniker, unterstützen die Arbeit des Klassenlehrers und übernehmen einen Teil des Unterrichts. Sooft es das Wetter gestattet, findet der Unterricht im Freien statt. Wenn es die örtliche Situation erlaubt und wenn von seiten der Schüler kein Einspruch erhoben wird, werden "Schulfamilien" gebildet, und zwar so, daß jede Familie mindestens je ein Kind aus jedem Jahrgang enthält. Auf diese Weise soll die Situation der wirklichen Familie nachgeahmt und das Prinzip des "natürlichen Unterrichts" praktiziert werden. Jede Schulfamilie hat ein zugteiltes Eigentum an Land, Geräten u.ä. zu betreuen. Ferner sollen sich ihre Mitglieder gegenseitig beim Lernen helfen.

Außer dem eigentlichen Schulgebäude, das reich ausgestattete Versuchswerkstätten enthält, in denen "über das Vorhandene hinaus Neues entdeckt und geschaffen werden kann " [1], gehören zur Dorfschule immer ein landwirtschaftlicher Betrieb unter der Leitung eines Landwirtes und ein großes Lehrerhaus mit einer Aula und Wohngelegenheiten für Studenten und zeitweilig anwesende Fachlehrer. Um das Schulgebäude herum werden weiträumige Rasenflächen, Gärten und Sandplätze angelegt. Außerdem stehen Lehrern und Schülern Sammlungen vielfältigster Anschauungsmittel zur Verfügung.

---

1) Otto, Berthold, Volksorganisches Denken, Band 3, S. 259

Es ist bemerkenswert, daß Otto der Dorfschule vor allen anderen Schultypen den Vorzug gibt; das weist auf seine geistige Verwandtschaft mit der romantischen, an der Idee des Organischen orientierten geistigen Bewegung seiner Zeit, vor allem der Jugendbewegung, hin. Ihm "scheint es immer noch das größte Glück des jungen Mneschen zu sein, wenn er seine Jugend in der natürlichen Umgebung, also im Dorfe verbringen kann."[1] In der Dorfschule würden im unmittelbaren Umgang mit den Bildungsgütern, sowie infolge der hier gegebenen Überschaubarkeit der Vorgänge in Natur- und Volksgemeinschaft und bei der Intensität der Gemeinschaftserziehung in der einklassigen Schule Lebensgrunderfahrungen gesammelt, wie sie in der Kreis- oder Stadtschule nicht mehr möglich seien. Bei der Aussicht, daß immer mehr Menschen das Land verlassen und in die Städte ziehen, denkt Otto deshalb auch an die Möglichkeit, die Stadtschulen in einklassige Schulen aufzuteilen.

Ein weitaus größerer Schulkörper ist die Kreisschule. Sie entspricht nicht schematisch dem politischen Begriff und den geographischen Grenzen der Landkreise; vielmehr ist sie etwa gleichzusetzen mit einer Mittelpunktschule für ein Einzugsgebiet von 3.000 bis 10.000 Schülern. Sie enthält alle Schularten. Falls aber schon alle Kinder eine einklassige Schule in ihrem Heimatort besucht haben, hat sie nur noch weiterführende Schulen wie Mittelschule, Realgymnasium, Gymnasium, Berufsschulen, Fortbildungs-, Fach- und Volkshochschulen. Dazu

---

1) Otto, Berthold, Volksorganische Einrichtungen, S. 174

kommen - wie bei der Dorfschule - landwirtschaftliche Betriebe, verschiedene Werkstätten, sogar Maschinenfabriken. Infolgedessen können die Kreisschulen nicht nur wirtschaftlich unabhängig sein und den eigenen Bedarf an Verbrauchsgütern selbst erzeugen, sondern bei entsprechender Ausstattung können sie auch als nicht unbedeutender Faktor in den Warenaustausch der Volkswirtschaft einbezogen werden.[1)]

Auch in der Kreisschule leben die Schüler in Schulfamilien von zehn bis zwölf Kindern, die nach Möglichkeit den Familien der Lehrkräfte angegliedert sein sollen. Je zwei Familien werden von einem Helfer betreut.

Entsprechend dem vielseitigen Aufbau dieser Schule ist eine große Anzahl von Gebäuden notwendig, die sich noch dadurch wesentlich vermehrt, daß Otto für jedes Unterrichtsfach ein eigenes Haus errichtet. wissen möchte.

Der dritte Schultyp schließlich ist die Stadtschule. Dazu schreibt Otto: "... die G r o ß s t a d t - k i n d e r m ü s s e n h e r a u s a u s d e r G r o ß s t a d t ; und zwar den ganzen Tag hindurch vom frühen Morgen bis zum späten Nachmittag. Nur am Abend können sie mit ihren Eltern allein sein."[2)] Nach Ottos Vorstellung soll am Rande der Stadt in einem Gelände, das voraussichtlich nicht besiedelt werden wird, eine pädagogische Provinz errichtet werden. Als Richtschnur für die Größe des dazu nötigen Geländes sieht Otto etwa 100 Quadratmeter pro Kind vor.

---

1) a.a.O. S. 159 f.

2) a.a.O. S. 179

Die Stadtschule entspricht in ihrem Aufbau im wesentlichen der Kreisschule. Als Besonderheiten sind zu erwähnen, daß sie in jedem Fall die Stadtkinder von sieben bis vierzehn Jahren aufnimmt, daß die Einrichtung eines Kindergartens sowie von Spezialklassen für Schwererziehbare und Lernbehinderte vorgesehen ist. Großzügige Schnellbahnverbindungen werden es ermöglichen, von jedem Stadtteil aus die Schule bequem zu erreichen. Diese besitzt übrigens auch eigene Fahrzeuge, die zum Beispiel für Exkursionen jederzeit zur Verfügung stehen.

Ottos Plan sieht auch als mögliche Abwandlung der Stadtschulorganisation vor, daß die pädagogische Provinz in einzelne Dörfer und Gehöfte eingeteilt wird, auf die die Kinder jahrgangsweise verteilt werden.

Revision der Lernziele und -inhalte

Die Reformation der Schule betrifft nicht nur die Änderung der äußeren Schulorganisation. Denn das hieße, "alten Wein in neue Schläuche" gießen. Vielmehr ist die äußere Schulform für Berthold Otto nur eine Bedingung dafür, neue Lernziele und -inhalte zu verwirklichen.

Das didaktische Konzept der zeitgenössischen Schule stellt sich in seinen Augen im wesentlichen in drei Merkmalen dar, die einander bedingen. Einmal basiert die traditionelle Schule auf der Vorstellung von einer idealen, von der Entwicklung nicht wesentlich veränderbaren Kultur, die allen Menschen übermittelt werden soll Lernen bedeutet in dieser Schule also vor allem Aneignung von einmal als richtig Erkanntem,

somit wesentlich Gedächtnisübung in "Beschränkung auf ein Wissen, das durch schriftliches oder mündliches Examen ersichtlich wird, also entschieden ein Wortwissen;" [1] nirgendwo ermöglicht diese Schule eine Erweiterung des Wissensstoffes. Nach dem Urteil ihrer Befürworter ist sie freilich eine vorbildliche Schule, weil es ihr gelang, das traditionelle Bildungsgut tief in die deutsche Volksseele einzupflanzen.[2]

Zum anderen schult die herkömmliche Schule zwar logisches Denken, "aber beim besten Willen kann man von ihr nicht behaupten, daß sie die Selbständigkeit des Denkens fördere. Im Gegenteil, sie hat die ausgesprochene Neigung, die leiseste Selbständigkeitsregung durch eine Tonnenlast von Autorität zu erdrücken."[3]

Schließlich ist die traditionelle Schule nach der Meinung Berthold Ottos nicht bereit, Erkenntnisse und Empfehlungen der Wissenschaft für die Gestaltung des Unterrichts zu nutzen, was die eben gekennzeichneten Mängel im Gefolge hat.[4]

Otto lehnt daher diese Schule entschieden ab. Was in der Zukunftsschule unterrichtet und als Ziel angestrebt werden soll, hat er nicht in einem Lehrplan im üblichen Sinne und in verbindlichen, konkreten Leitvorstellungen Schülern und Lehrern vorgeschrieben.

---

1) Otto, Berthold, Beiträge, S. 334

2) Otto, Berthold, Die Reformation der Schule, S. 4 ff.

3) a.a.O. S. 4

4) a.a.O. S. 15

Er hält es für unmöglich, daß Lehrer sagen können, was Kinder für die Zukunft an Bildungsinhalten benötigen. Otto hat vielmehr die Ergebnisse seiner psychologischen Beobachtungen und die Richtlinien für den Unterricht, die 1890 vom deutschen Kaiser verkündet wurden, als 'Regulativ seiner Wünsche'[1] angeboten: "Es handelt sich darum, dem Genius des deutschen Volkes zu vertrauen, also darauf zu bauen, daß das deutsche Volk, seinem natürlichen Instinkt nachgehend, in seiner eigenen Kulturentwicklung fortschreiten und in die Aufgaben hineinwachsen wird, die ihm die Zukunft zu stellen hat."[2] Der reformierende Pädagoge soll lediglich die Keime, die in der deutschen Jugend vorhanden sind, sich entfalten lassen und nach Möglichkeit fördern, im "lebendigen Glauben an einen vernünftigen Entwicklungsgang der Welt ..."[3] Es habe sich ja gezeigt, daß die Kinder von sich aus die für die Gemeinschaft notwendigen Bildungsziele anstreben und dabei über die Anforderungen erkömmlicher Lehrpläne hinausgehen.[4] Denn - so hörten wir schon einmal -: "Die Schule als Ganzes von der einfachsten Dorfschule bis zur Universität hinauf ist das Erkenntnisorgan des Volkes und zwar das wissenschaftliche Erkenntnisorgan, das Erkenntnisorgan, das Wissen schaffen will und soll."[5]

---

1) Otto, Berthold, Deutsche ERziehung, S. 25

2) Otto, Berthold, Die Reformation der Schule, S. 14

3) a.a.O. S. 15

4) Otto, Berthold, Deutsche Erziehung, S. 25 f.

5) Otto, Berthold, Volksorganische Einrichtungen, S. 74

An verschiedenen Stellen seiner Bücher erläutert Otto diese allgemein formulierte Aufgabenstellung. Die Schüler sollen lernen, jeden Gegenstand der Außenwelt richtig einzuordnen, jeden Begriff zu verstehen, Nicht-Verstandenes sachgemäß zu erfragen und die Tätigkeit des eigenen Geistes zu beobachten.[1] Die Dorfschule soll durch die Beschäftigung mit der Natur zu Erkenntnissen ohne unmittelbar zweckhafte Beziehungen hinführen, die weiterführende Kreis- oder Stadtschule zielt auf die wirtschaftliche und produktive Ausnutzung der erworbenen Erkenntnisse: "Der Knabe und das Mädchen sollen lernen, sich in eine Gemeinschaft hineinzufinden, wo ihnen jede einzelne Beschäftigung und jedes Zusammenarbeiten durchaus verständlich ist. Und sie lernen daraus eine wirtschaftliche und eine sittliche Gesamtheit erkennen; und nicht nur erkennen, sondern sie lernen sich tätig hineinzufügen und an ihrer Stelle an der Gesamtwirkung mitzuarbeiten."[2]

Aufgrund seiner Unterrichtserfahrungen und seiner Beobachtungen des Volksorganismus hat Otto mögliche Lerninhalte der Zukunftsschule genannt, über die man diese Ziele erreichen könne. Im Mittelpunkt steht der Sprachunterricht, und zwar der Muttersprachunterricht, weil - wie schon oben angedeutet - im Verstehen grammatikalischer Zusammenhänge und in der begrifflichen Erfassung des Gegenstandes und seiner Eigenschaften sich formale Bildung

---

1) Otto, Berthold, Beiträge, S. 258 und Lehrgang, S. 146

2) Otto, Berthold, Volksorganische Einrichtungen S. 124

vollziehe. Die klassischen Sprachen Latein und Griechisch erhalten in der Zukunftsschule eine von der bisherigen abweichende Bedeutung, an ihnen soll der Schüler Sprachformen studieren, und sie sind die Grundlage für das Erlernen lebendiger Fremdsprachen und für alle wissenschaftliche Erkenntnis. Der Unterricht in den Fremdsprachen soll deshalb nicht wie in der traditionellen Schule aus "Konjugations- und Deklinationsparadigmen" sondern vorwiegend aus Literaturstudium bestehen.[1] Otto hält es für möglich, daß eines Tages auch in deutschen Volksschulen Latein gelernt wird. Dann werde aus der Einsicht, daß allein das Eindringen in die muttersprachliche Grammatik wirkliche Erkenntnis und Bildung erzeugen könne, "auch der fundamentale Unterschied zwischen der allgemeinen und der höheren Schule" schwinden.[2]

Der Sprachunterricht wird in den ersten Schuljahren nur in Gesprächsform gehalten. Das Lernen aus Büchern erscheint Otto zunächst ungeeignet, wenn nicht gar schädlich. Deshalb brauchen die Schüler erst mit zehn oder elf Jahren lesen und schreiben lernen. Otto hält diese späte Einführung in die Kulturtechniken schon darum für günstig, weil dann das Interesse der Schüler am Lesen und Schreiben von selbst sehr stark sei und sie deshalb in wenigen Monaten ohne Schwierigkeiten fließend lesen und schreiben könnten.

---

1) Otto, Berthold, Die Reformation der Schule S. 98

2) Otto, Berthold, Beiträge, S. 220

Da in der Dorfschule die Grundlagen für volksorganisches und wissenschaftliches Denken gelegt würden, müsse besonders sorgfältig erforscht werden, was zu deren Bildungsprogramm gehören soll. Otto empfiehlt gründliche botanische und zoologische Studien, Erforschung der Bodenformationen, Wetterbeobachtung, Statistik über Wirtschaftsführung des Dorfes sowie Dialektforschung.

Besonders großes Gewicht legt er auf die Gestaltung des Lehrganges für politische Bildung. Politisches Geschehen gehöre zur täglichen und unmittelbaren Anschauung der Kinder und habe deshalb ihr volles Interesse. Otto hat kein besonderes Fach "Politische Bildung" vorgesehen, aber das Anliegen einer staatsbürgerlichen Erziehung durchzieht den ganzen Gesamtunterricht (darauf wird im Folgenden noch weiter eingegangen werden), die Schulorganisation und das Schulleben.

Als Besonderheit der Zukunftsschule gegenüber der zeitgenössischen Schule muß auch noch der Wunsch Ottos hervorgehoben werden, daß a l l e Schüler während ihrer Schulzeit einen handwerklichen Beruf erlernen oder in dem der Schule angegliederten landwirtschaftlichen Betrieb tätig sein sollen und daß in der Kreis- und Großstadtschule eine militärische Grundausbildung stattfinden soll.

Was außer dem Genannten an Lerninhalten im Unterricht angeboten und erarbeitet wird, ist von den Interessen und Wünschen der Schüler abhängig. Otto zieht dem Stoffangebot keine Grenzen; sogar Fachgebiete der Universität wie Nationalökonomie, Staatsrecht, Strafrecht ind Bürgerliches Recht können in kindertümlicher Form auch an Volksschulen unterrichtet werden, wenn die Schüler aus der Grammatik erst die nötigen Kategorien für das Verstehen der Umwelt gewonnen haben.

Die Unterrichtsmethode

Bereits in einer seiner ersten Veröffentlichungen fordert Otto: "Es muß ein ganz anderer Geist in den Unterricht hinein. Wenn man in der herrschenden Weise weiter unterrichten will, also mit der Meinung, daß das Lernen und die Betätigung etwas der Natur des Schülers Widerstrebendes sei, daß man es ihm aufzwingen müsse, daß man ihm zum Bewußtsein bringen müsse, e s s e i s e i n e P f l i c h t , also nicht etwa seine N e i g u n g zu lernen, sich zu bilden und sich in die Kultur, die ihn umgibt, hineinzuarbeiten, ... dann ist es wirklich besser, man behält als Lehrgegenstand die fremde (gemeint ist die antike, vom Verfasser ergänzt) Kultur bei."[1] Von Anfang an ist Otto die Reform der Unterrichtsmethoden ebenso wichtig gewesen wie die Probleme der Schulorganisation und des Lehrplanes. In der "Reformation der Schule" ist er zwar mit Rücksicht auf die Lehrer, die sich nicht ohne Schwierigkeiten umstellen können, und auf die Wahlfreiheit der Eltern von seiner radikalen Forderung, man solle gleichzeitig nach der alten und nach einer neuen Methode unterrichten, die Ergebnisse würden einen interessanten Vergleich ergeben, abgegangen,[2] für die Zukunftsschule fordert Otto jedoch eine völlige Umgestaltung des Unterrichts.

Otto geht davon aus, daß die Zeit des geistigen und körperlichen Wachstums von der Geburt bis zur Geschlechtsreife eine organische Einheit des Lernens sein sollte. Der starke Bruch, den bisher nach der

---

1) Otto, Berthold, Deutsche Erziehung, S, 19
2) a.a.O. S. 49

vorschulischen Zeit der Übergang zur Schule für das Kind bedeutete, sei pädagogisch nicht zu verantworten und schon gar nicht zu begründen, denn auch die Vorschulzeit ist eine Periode intensivsten Lernens; ja in dieser Zeit lernt das Kind sogar den größten Teil dessen, was es überhaupt je lernt. Das betrifft vor allem die Grundlagen der Muttersprache und den Aufbau jeglicher Art von Anschauung.

Außerdem ist nach Ansicht Ottos die natürliche Weise der Mütter, mit Kindern umzugehen, d.h. die Methode, die sich allein auf die angeborene Begabung und den sich selbst entfaltenden Wissens- und Tätigkeitstrieb der Kinder stützt, für allen Unterricht vorbildlich und sollte auch in der Schule fortgeführt werden.

Systematisiert lassen sich die Reformvorschläge Ottos für die Unterrichtsmethode unter sechs Unterrichtsprinzipien einordnen:

Erstens: Das unbedingte Fragerecht der Schüler -[1)]
Dies Prinzip besagt zweierlei: einmal, daß die Kinder das Recht haben, alles zu fragen, was sie interessiert; und zum anderen, daß die Lehrer und Eltern verpflichtet sind, auf jede Frage der Kinder zu antworten und zwar so lange und so viel, wie die Kinder es wünschen. Diese Forderung beruht auf Ottos psychologischer Theorie von der Eigenbewegung der Vorstellungen, wonach der Geist des Menschen sich von innen heraus entwickelt und von selbst wächst.

---

1) Otto, Berthold, Beiträge S. 304 f und
Ratschläge für den häuslichen Unterricht
Leipzig 1908, S. 8 f.

Danach ist das Fragen des Kindes kein Zeichen verwerflicher Unwissenheit, sondern entspringt aus der Selbsterfahrung einer speziellen Wissenslücke. Bedenkt man zudem,"daß jede einzelne Erkenntnis in dem für sie günstigen Augenblicke entsteht",[1] und daß ein solcher Moment nur einmal im Leben vorkommen könnte,[2] dann ist die Schülerfrage das entscheidene Kriterium für die Planung und Gestaltung des Unterrichts, dann darf keine Frage übersehen werden. Otto beschreibt die Verwirklichung dieses Prinzips in seinem Unterricht einmal so: "Ich wartete immer, bis die Kinder an mich herankamen mit Fragen und Erkundigungen, dann aber sprach ich und schrieb ich mit der Absicht zu belehren."[3] Faulheit und Interessenlosigkeit der Schüler seien häufig nur die Folge einer falsch praktizierten Klassenzucht, in der die Fragefreudigkeit der Kinder unterbunden werde.

Zweitens: Isolierung der Schwierigkeiten -
Mit diesem Prinzip, daß Otto mit der psychologischen Vorstellung von der "Enge des Bewußtseins"[4] begründet, fordert er, daß der Unterrichtsstoff einer gründlichen Strukturanalyse unterzogen werden müsse mit dem Ziel, komplexe Aufgaben in kleinere Teilaufgaben aufzulösen; der Schüler

---

1) Otto, Berthold, Lehrgang S. 4
2) Otto, Berthold, Ratschläge S. 8
3) Otto, Berthold, Deutsche Erziehung S. 37
4) Otto, Berthold, Volksorganisches Denken, Band 4, S. 86 f

könne so in Einzelschritten schwierige Aufgaben übersichtlicher und leichter bewältigen. Otto glaubt, auf diese Weise auch jüngeren Schülern in der Volksschule selbst volkswirtschaftliche und philosophische Erkenntnisse vermitteln zu können (wie oben erwähnt).

Drittens: Das Prinzip der Altersmundart -
Unter Altersmundart versteht Otto einmal die altersspezifische Sprache der Kinder; zum anderen die der Altersmundart angepaßte Sprache des Lehrers und Erziehers in Wort und Schrift: "Ich flektiere beim Sprechen z.B. immer in der Mundart der Erwachsenen. Dagegen mache ich aus der Mundart der Erwachsenen die Auslese, daß ich gewöhnlich nur solche Wörter und Wendungen brauche, die auch in der Altersmundart des Kindes vorkommen, während ich die neu einzuführenden Wörter ... sehr sorgfältig vereinzelt in die Altersmundart einmische, Das ist die A l t e r s m u n d a r t m i t l e h r h a f t e r B e i m i s c h u n."[1] Otto will durch sie also die Möglichkeit schaffen, daß der Lehrer im Unterricht das Bildungsgut dem Erkenntnistrieb der Kinder in höherem Maße als bisher anpaßt.[2] Wenn Ausdrucksfähigkeit und Verständnis einander bedingen, so hängen vom Gebrauch der Altersmundart das kindliche Verstehen oder Nichtverstehen der Worte des Lehrers ab. Im herkömmlichen

---

1) Otto, Berthold, Lateinbriefe, o.J. und o.O. S. 9

2) a.a.O S. 34

Sprachunterricht sei diese Gesetzmäßigkeit der Sprachentwicklung nicht berücksichtigt worden und deshalb hätten gerade die sprachschwachen, in der Schriftsprache der Erwachsenen nicht geübten Kinder bisher nicht genügend gefördert werden können, während sie bei Berücksichtigung ihrer Altersmundart optimale Förderung erfahren könnten. Ottos Eintreten für die Altersmundart hat außerdem auch noch ein volksorganisches Motiv: Nach seiner Vorstellung vollzieht das Kind in seiner Sprachentwicklung alle Stadien der Sprachentwicklung seiner Volksgemeinschaft nach und trägt auch schöpferisch zur Weiterentwicklung der Sprache bei. Die Kenntnis der verschiedenen Altersmundarten ermögliche deshalb dem Wissenschaftler einen Einblick in den Werdegang und die Struktur des Volksgeistes überhaupt.

Otto sieht in der Altersmundart eine eigene bisher nicht erkannte Sprachgattung. Er fordert sogar die Übersetzung bedeutender Werke der Weltliteratur in Altersmundarten; dann werde das Interesse der Schüler auch an bisher wenig beliebter klassischer Lektüre geweckt werden.[1)]

---

1) a.a.O. S. 55 f.
Beispiele von Übertragungen sowie die heftige Kritik an Ottos Vorhaben, Werke von Goethe und Schiller in die Altersmundart zu übersetzen, bringt Paul Baumann im vierten Band seines Buches: "Berthold Otto, der Mann - die Zeit - das Werk - das Vermächtnis" auf den Seiten 15 ff.

Viertens: Straflosigkeit bei mangelnden geistigen Leistungen -
Nach der psychologischen Theorie Ottos entsprechen die geistigen Leistungen den Gesetzmäßigkeiten der Geistesvorgänge. Demnach ist es absurd, Kinder für mangelnde Leistungen zu bestrafen. Vielmehr ist es weitgehend von der Methode abhängig, was ein Kind lernt und einsieht oder was es nicht lernt: "Wir werden es ... als unsere Aufgabe betrachten müssen, d e n V o r s t e l l u n g s g a n g s o z u l e n k e n , d a ß a l l e V o r s t e l l u n g s n e i g u n g e n d e m U n t e r r i c h t z u g u t e k o m m e n ."[1)]
Es sei hier hinzugefügt, daß Otto die Strafe nicht grundsätzlich ablehnt. Er möchte aber, daß nur sittliche Vergehen wie Frechheit und Grausamkeit bestraft werden.

Fünftens: Das Prinzip der Anschaulichkeit -
Dieses Prinzip beruht auf der Erkenntnis, daß ein Lernprozeß um so intensiver abläuft, je mehr Sinnesempfindungen daran beteiligt sind; daß Begriffe, Vorgänge, Strukturen klarer erkannt werden, wenn sie an konkreten Dingen veranschaulicht werden. Weil Otto gerade um Klarheit der Begriffe bei den Schülern bemüht ist, mißt er dem Prinzip der Anschaulichkeit in der Zukunftsschule eine besondere Bedeutung zu.

---

1) Otto, Berthold, Beiträge, S. 55

Nach seiner Vorstellung soll sich der gesamte Unterricht der Dorfschule auf dem Anschauungsmaterial der dörflichen Umgebung aufbauen. Aber auch die Kreis- und Stadtschulen bieten genügend Gelegenheiten, Vorstellungen an konkreten Situationen aufzubauen und zu überprüfen; es sei erinnert an die geplante Einrichtung von landwirtschaftlichen und handwerklichen Betrieben.
Aufgrund negativer Erfahrungen im Unterricht lehnt Otto das Schulbuch als Anschauungsmittel und als Vermittler neuen Lehrstoffes ab. Lebendige Anschauung kann nach seiner Auffassung nicht durch Bilder oder Beschreibungen vermittelt werden, sondern nur durch Betrachtung der wirklichen Gegenstände; Bücher können nur verdeutlichen, was schon im Kinde vorhanden ist. FÜr diese Funktion der Bücher, Probleme des Unterrichts nachzuarbeiten und zu vertiefen, fordert Otto für die Zukunftsschule eine große und gut geführte Bücherei. Er empfiehlt auch den Lehrern, Bücher mit den Schülern zu besprechen und die Ergebnisse der Besprechung den Verlagen mitzuteilen. Auf diese Weise könne die Schule auf die Dauer die Qualität der Bücher beeinflussen.

Sechstens: Berücksichtigung der Ermüdbarkeit des Kindes -

Otto hat seine Schüler im Einzelunterricht und in der Hauslehrerschule genau beobachtet. Bei seinen Untersuchungen über die Dauer der Aufmerksamkeit kam er zu dem Ergebnis, daß Kinder nur über eine Zeitspanne

> von höchstens 35 Minuten sich konzentriert am Unterricht beteiligten können und dann eine Pause von 25 Minuten zur Erholung benotigen. Der Stundenplan der Zukunftsschule setzt sich demnach aus 35-Minuten-Lektionen mit entsprechenden Rekreationszeiten zusammen.

Die Reform der Unterrichtsmethode soll sich auch auf eine Revision der Unterrichtsformen erstrecken. Es sind im wesentlichen vier Formen, die Otto für den Unterricht der Zukunftsschule empfiehlt und die schon die Hauslehrerschule in Berlin von ihrer Gründung an charakterisieren: der geistige Verkehr mit den Kindern, Lernen durch Spielen, der differenzierte Unterricht und der Gesamtunterricht. Der Gesamtunterricht nimmt unter den übrigen Unterrichtsformen und den anderen pädagogischen Vorhaben Ottos eine so bedeutende Stelle ein, daß er in einem gesonderten Abschnitt behandelt werden soll.

Unter "geistigem Verkehr" versteht Otto die natürliche Weise des Umgangs in der Familie, besonders aber die Formen des Verkehrs zwischen Erwachsenen und Kindern, die einen Lernvorgang beinhalten; letzteres muß aus Ottos Äußerungen zu diesem Thema geschlossen werden. Er sagt zum Beispiel, daß "über die Hälfte aller Mütter ... pädagogische Genies für die Behandlung ihrer Kinder in den ersten Lebensjahren" sind[1] und daß Bildungsinstitutionen vielleicht überflüssig würden, wenn "alle Eltern nicht nur, sondern auch alle Erwachsenen, mit denen das Kin ... zusammenkommt, geistig und psychologisch vollkommen gebildet" wären: [2] "Die Kinder würden dann auf vernünftige

---

1) Otto, Berthold, Ratschläge, S. 114

2) a.a.O. S. 78

vernünftige Fragen überall sachgemäße Antworten bekommen, und in diesem Falle würden ... die eigenen theoretischen Interessen jedes deutsche Kind zur vollständigen formalen Bildung bringen."[1)]

Otto möchte also die Formen des geistigen Verkehrs, wie er in der Familie stattfindet, in den Schulunterricht aufnehmen. Gertrud Ferber beschreibt, wie sich der geistige Verkehr in der Gestaltung des Unterrichts auswirkt: "Das Interesse des Schülers stellt zwischen sich und den Lehrer einen Gegenstand zur Betrachtung und geistigen Bearbeitung. Schüler und Lehrer befinden sich beide auf dem Erkenntniswege und sind zu Leistung und Gegenleistung verpflichtet: Der Schüler als der 'auf einer höheren Entwicklungsstufe Stehende' (weil er phylogenetisch einer jüngeren Generation angehört; Verf.) und der durch Erfahrung und Denkerziehung gereifte Lehrer treten miteinander in geistige Berührung."[2)]

Otto setzt im wesentlichen drei Maßstäbe für diese Art des Unterrichts: Zunächst das Interesse des Schülers als die treibende Kraft, ein Prinzip, das Otto an vielen Stellen seiner Schriften immer wieder zur Sprache bringt. Weiterhin soll gelten, daß beide, Lehrer und Schüler, Lernende sind; nicht so zwar, daß der Lehrer auf dem gleichen Wissens- und Informationsniveau stehe wie der Schüler, aber vielfach erweise sich das Wissen des Lehrenden in

---

1) a.a.O S. 78

2) Ferber, Gertrud, Berthold Ottos pädagogisches Wollen und Wirken

der Vermittlung als wenig fundiert und im Bewußtsein nicht aufgeklärt, also als Phrase und Scheinwissen; hier sei dann der geistige Verkehr mit dem Schüler auch für den Lehrer ein Lernprozeß: "Unser Denken wird klarer, unser Empfinden reiner; Lüge und Phrase weichen vor dem fragenden Kinderauge zurück."[1] - Als weiteres Merkmal wird schließlich das partnerschaftliche Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler postuliert, das begründet sei in dem gemeinsamen Interesse der Beteiligten an der Sache, in ihrer Verpflichtung dem Volksorganismus gegenüber und in der gegenseitigen Achtung: des Lehrers vor dem Kind als dem lebendigen Ausdruck fortschreitender Entwicklung, des Schülers vor dem Lehrer als dem Vertreter sach- und denküberlegener Autorität.

Daß Otto das Spiel als Unterrichtsform in die Zukunftsschule einführen möchte, hat zwei Gründe: Einmal ist das Spiel die entscheidende Lernform in der vorschulischen Kindheit. Otto schätzt seinen Lernerfolg aufgrund seiner Beobachtungen sehr hoch ein. Die Schule werde "sich auf eine Organisation der kindlichen Spiele und der theoretischen Interessen der Kinder zu beschränken haben; sie wird dabei so reichlich zu tun bekommen, daß man dereinst trotz unserer heutigen Klage über zu viel Lehrgegenstände mit Staunen auf die Armut unseres jetzigen Schulunterrichtes zurückblicken wird."[2] Zum andern erweist sich gerade das spielende Kind als ein nahezu unerschöpfliches, für die Entwicklung des Volksorganismus notwendiges Beobachtungsfeld. Denn

---

1) Otto, Berthold, Beiträge, S. 342

2) a.a.O. S. 226

nach den psychologischen Vorstellungen Ottos besteht ja eine Parallelität zwischen Phylogenese und Ontogenese; das bedeutet, daß sich im kindlichen Spiel die gesamte Entwicklung der Menschheit wiederholt und daß das Kind ihre spätere Entwicklung spielend vorwegnimmt.

Schließlich streben Ottos Reformvorschläge auch eine grundsätzliche Umgestaltung des traditonellen Klassenverbandes an. Nach seinen Erfahrungen ist das Ziel, neue Gedanken und neue Erkenntnisse von den Schülern selbst entwickeln und finden zu lassen, im herkömmlichen Klassenunterricht nicht erreichbar.[1] Daher empfiehlt er, die Klassen in Gruppen von sechs bis fünfzehn Kindern aufzulösen. Die Gruppen konstituieren sich nach Lerninhalten (z.B. Werken, Geschichte, Latein) und nach dem Lerntempo der Schüler. Durch solchen Gruppenunterricht möchte Otto noch andere entscheidende Vorteile gegenüber dem alten Klassenunterricht erreichen: die Freiwilligkeit in der Auswahl der Kurse und die Berücksichtigung der Eigenart und der Interessen der Schüler werde Motivationen wecken und verstärken. Er ist weiterhin der Ansicht, daß durch die freie Entscheidung des Schülers über die von ihm zu leistenden Aufgaben eine gute Voraussetzung für ein ehrliches und offenes Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern gegeben sei; erglaubt, daß durch die Spezialisierung und Individualisierung des Unterrichts die Produktivität des einzelnen gesteigert werde und Begabungen leichter entdeckt und gefordert werden könnten. Das den Schüler psychologisch belastende und oft ungerechtfertigte Sitzenbleiben fällt hier ja fort,

---

1) Otto, Berthold, Die Schulreform, S 12 f.

und der individuell geförderte Schüler wird auch in dem Fach, in dem er über mangelhafte Kenntnisse verfügt, dann in einem unteren Kurs seinen Leistungen entsprechend angesprochen.

Schließlich könne die Einrichtung von parallelen Arbeitsgruppen, in denen unterschiedliche Arbeitsformen und Lerntheorien erprobt werden, einen wichtigen Beitrag zur Unterrichtsforschung leisten.

Der alte Klassenunterricht soll aber nicht etwa ganz aus der Zukunftsschule verbannt werden; er sei auch weiterhin vorzüglich geeignet, die erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten einzuüben und Leistungen zu messen und zu vergleichen.

Der Gesamtunterricht

Das Problem des Gesamtunterrichts nimmt in der pädagogischen Reform Berthold Ottos eine zentrale Stelle ein. Der Begriff Gesamtunterricht ist von Otto und von Arthur Schulz[1)] unabhängig voneinander gefunden worden Er ist auch von anderen Schulreformern gelegentlich gebraucht worden, jedoch unterscheidet sich deren Unterricht wesentlich von dem Berthold Ottos. Ihre Auffassung von Gesamtunterricht entspricht der Unterrichtsform, die in der 1920 einheitlich eingeführten Grundschule als "lebensvol-

---

Anm.: Berthold Otto verband mit seinem Zeitgenossen Arthur Schulz eine enge geistige Verwandtschaft. Otto war vor allem durch dessen beiden reformpädagogischen Abhandlungen "Mehr Kenntnisse - weniger Zeit - ein Vorschlag zur Neubildung unserer Schule" (Erscheinungsort und -jahr unbekannt), und "Der Mensch und seine natürliche Ausbildung", Berlin 1893, auf die gemeinsamen Anliegen aufmerksam geworden. Diese wie die übrigen Werke Arthur Schulz sind verschollen.

(Literaturhinweise: in Baumann, Paul, Berthold Otto - der Mann, die Zeit, das Werk, das Vermächtnis, Band II, Berlin 1958, S. 81 ff.)

ler Gesamtunterricht" und "heimatkundlicher Anschauungsunterricht" gepflegt wurde und den der Leipziger Lehrerverein so definiert: "Unter Gesamtunterricht verstehen wir einen Unterricht, der im Gegensatz steht zu der heutigen Spaltung der täglichen Schularbeit in eine Anzahl meist äußerlich und innerlich voneinander geschiedener Fächer. Er stellt sich dar als eine Art Konzentration um eine Sacheinheit, die der Natur des Kindes der Unterstufe entsprechend eine konkrete, in der unmittelbaren Anschauung gegebene sein muß. Das, was bisher voneinander abgeschiedenen Systemen folgte, gliedert sich organisch ein, sei es als Hilfsmittel der Sachdurchdringung (Lesen, Rechnen), sei es als Mittel des Ausdrucks (Sprechen, Schreiben, Rechtschreibung, Gesang, Malen, Formen)."[1)]

Wenn man von dieser Auffassung vom "Gesamtunerricht" ausgeht, ist diese Bezeichnung für die von Berthold Otto gemeinte Unterrichtsform irreführend, denn das, was ihm vorschwebt, umfaßt weder das Gesamt der Unterrichtsinhalte, noch ist es überhaupt Unterricht im herkömmlichen Sinne: "Denn der Gesamtunterricht ist nicht eine für den Schulunterricht ausgedachte neue Unterrichtsmethode, er ist nichts als die Form menschlichen Gemeinschaftsdenkens, menschlicher gemeinsamer Erkenntnisarbeit überhaupt."[2)] Richtiger wäre es - mit einem anderen Ausdruck Ottos - von einer "Gesellschaft zur wissenschaftlichen Unterhaltung"[3)] oder von einem gemeinschaftlichen Erkenntnisgespräch oder vom "Rundtafelgespräch"[4)] zu sprechen.

---

1) Zitiert in: Scheibe, Wolfgang, Berthold Otto: Gesamtunterricht, Weinheim 1961, S. 47

2) Alberts, Helmut, Aus dem Leben der Berthold-Otto-Schule, Berlin 1925, S. 7

3) Otto, Berthold Deutsche Erziehung, S. 44

4) Albert, Wilhelm, Grundlegung des Gesamtunterrichts, Nürnberg 1951, S. 64

Die Wurzeln von Ottos Gesamtunterricht liegen einmal in Erfahrungen, die er im Leben seiner Familie gesammelt hat. Es war dort ungeschriebenes Gesetz, daß auf Fragen der Kinder jeglicher Art nach bestem Wissen von den Eltern geantwortet wurde. Vor allem boten die Mahlzeiten Gelegenheit zu intensiven Gesprächen. Dabei wurden sowohl Familien- und Schulangelegenheiten als auch politische, ja sogar philosophische Themen mit gleichem Ernst von Eltern und Kindern besprochen. Berthold Otto sagt, daß bereits sein Vater diesen geistigen Verkehr mit seinen Kindern pflegte.

Zum anderen gründet der Gesamtunterricht in Berthold Ottos psychologischen Theorien. Er hatte bei Gesprächen mit seinen Kindern gesehen, daß bei seiner Art der unplanmäßigen Unterrichtung die Kinder sich geistig optimal entwickelten, aufgrund eben - wie er es erklärte - des ihnen innewohnenden zielgerichteten Erkenntnistriebes. Otto folgerte daraus, daß der Gesamtunterricht dem natürlichen Selbstbildungsprozeß des Kindes am meisten entspreche.

Die Mannigfaltigkeit der Gesprächsinhalte und die Art und Weise ihrer Behandlung begründete er damit, daß die Welt wie unser Seelenleben eine ganzheitliche Einheit sei: "Die ganze Natur ordnet sich nicht etwa in 'Fächer'. Da hinein wird sie erst vom betrachtenden Menschengeist geordnet, der dieses Ordnen als ein-es der Hilfsmittel benutzt, mit denen er die Natur begreifen will."[1] Die Fächerung im Unterricht entspringe also nicht dem wirklichen Leben, sondern dem aufgespeicherten begrifflichen Wissen der Wissenschaft: Im Leben gebe es "grundsätzlich keine Beschränkung auf bestimmte Fächer."[2] Otto wen-

---

1) Otto, Berthold, Volksorganisches Denken, Band 1, S. 30

2) Otto, Berthold, Der Hauslehrer (Zeitschrift) (Jahrgang 1913, S. 184)

det sich deshalb gegen die Spezialisierung nicht nur des Unterrichts, sondern auch der Wissenschaften selbst und bezeichnet ihre Entwicklung als Krise und Zersplitterung des menschlichen Geistes.[1)]

Schließlich und nicht zuletzt ist der Gesamtunterricht auch von Ottos volksorganischem Denken her, durch den Gedanken der Verwurzelung aller Geisteswissenschaften im Gesamtleben des Volkes, motiviert. Im Gesamtunterricht besteht keine Trennung von Lehrenden und Lernenden, keine Trennung durch verschiedene Alters- und Ausbildungsstufen: "Wir möchten - und wir erreichen es im Gesamtunterricht - die Menschen von Jugend auf dahin bringen, daß sie die große Notwendigkeit jeder Art der Erkenntnis zur Gestaltung des gesamten Weltbildes nicht nur des einzelnen Menschen, sondern des ganzen Volkes und schließlich der ganzen Menschheit nicht nur anerkennen, sondern eigentlich tagtäglich von neuem erleben."[2)]

In der Vorsilbe "Gesamt" sind also drei Aspekte inbegriffen: Sie bezieht sich auf die Ganzheit des natürlichen Selbstbildungsprozesses des Kindes; sie umfaßt inhaltlich die Welt als Gesamtheit; und sie meint schließlich die Gemeinschaft aller Teilnehmer am Unterricht.[3)]

Den Begründungen entsprechen die Ziele, die Otto durch diese Unterrichtsform anstrebt. Es zeigt sich dabei, daß sie sich organisch in das gesamte reformpädagogische, psychologische und politische Konzept Berthold Ottos genau einfügt.[4)]

---

1) Otto, Berthold, Gesamtunterricht in: Ausgewählte Schriften, S. 123

2) a.a.O. S. 132

3) Scheibe, Wolfgang, Berthold Otto, S. 21 ff.

4) Otto, Berthold, Volksorganisches Denken, Band 1, S. 63

Das gilt zunächst von seinen didaktischen Grundanliegen, "alle sogenannte Unterrichtstätigkeit" darauf zu richten, "den Geist in seinem natürlichen Streben zu fördern".[1] Das Kind soll die Welt, in der es lebt, nicht gedächtnismäßig in sich aufnehmen, sondern selbst geistig neu aufbauen, "von sich selbst aus erdenken".[2] Das freie Gespräch, allein vom Interesse und Impuls des Kindes getragen, führt zur Klärung der Vorstellungen und Erlebnisse des Kindes, läßt das Kind sich selbst als Urheber seiner Gedanken und Affekte erfahren, "so daß der Ottoschüler sich auch von der individuellen Willensseite her als s e l b s t v e r a n t w o r t l i c h und wertvoll erkennen lernt."[3]

Eng damit zusammen hängt auch das Problem der Sprachgestaltung und -förderung Nach Otto muß ja das Kind auch seine Sprache sich selbst schaffen und ausgestalten. Das kann vorzüglich im gesamtunterrichtlichen Gespräch geschehen. In ihm werden begriffliche und logische Zusammenhänge geklärt, Sicherheit und Furchtlosigkeit im Sprechen und Denken initiiert, durch eine zwanglose Atmosphäre das Kind zu größerer sprachlicher Aktivität angeregt.

Und um sein ganzheitliches Denken in Bezug auf die Volksgemeinschaft und die Welt überhaupt zu wecken und auszubilden, soll der Gesamtunterricht dem Schüler die Erfahrung vermitteln, daß seine Gedanken und die aller Gesprächsteilnehmer nicht isoliert dastehen, sondern daß die Vorstellungen von Staat, Religion, Moral

---

1) a.a.O S. 63

2) Otto, Berthold, Hauslehrerbestrebungen, S. 45

3) Ferber, Gertrud, Berthold Ottos pädagogisches Wollen und Wirken, S. 25

gemeinsames geistiges Gut der Volksgemeinschaft sind; der junge Mensch soll erkennen, daß es gemeinsame Willensrichtungen eines Volkes und einer Zeit gibt und daß auch seine Bildung nicht in individueller Abgeschlossenheit sich ereignet, sondern in der geistigen Gemeinschaft der Mitschüler in der Volksgemeinschaft: "Durch die gemeinsame Durcharbeitung der Grundbegriffe aller Wissenschaften und die herbeigeführte gegenseitige Verständigung zwischen den in der Schülergemeinschaft und im Volksorganismus vorhandenen Widersprüchen erreicht der Gesamtunterricht Bildung innerhalb des volksorganischen Denkens und gibt die beste Gelegenheit, die mannigfache Welt der Erscheinungen zu einer einheitlichen Gesamtschau des geistigen Lebens zu gestalten."[1] Der Einzelne soll also zu einem bewußt gemeinschaftlichen Denken geführt werden. Insofern dient der Gesamtunterricht gezielt jener nach Berthold Otto höchsten sittlichen Aufgabe, die - nach G. Ferber - treffend durch die Umformulierung des Kategorischen Imperativs Kants definiert ist: "Handle im Sinne des volksheitlichen Gemeinschaftswillens und seiner obersten Zwecke!"[2] W. Scheibe bezeichnet in diesem Sinne den Gesamtunterricht auch als die "Verwirklichung der menschlichen Gemeinschaft durch Verständigung".[3] Es wäre aber falsch und nicht im Sinne Berthold Ottos, das so auszulegen, als vernachlässige der Gesamtunterricht das individuelle Denken und verwische unterschiedliche und gegensätzliche Ansichten. Vielmehr geht es hier um die richtige

---

1) Herz, Richard, Die Idee der Selbstentfaltung und Selbsttätigkeit in der Pädagogik Berthold Ottos, Würzburg 1933, S. 99

2) Ferber, Gertrud, Berthold Ottos pädagogisches Wollen und Wirken, S. 26 f.

3) Scheibe, Wolfgang, Berthold Otto, S. 34

Zuordnung von Individualismus und Gemeinsschaftsdenken, um die Einsicht also, daß das Individuum ein organisch eingegliederter Teil des Volksganzen ist - ein Bewußtsein, das für Otto die höchste Entwicklungsstufe bedeutet, die jemand erreichen kann - ; es geht also sowohl um die theoretische Begründung der Verantwortlichkeit des Einzelnen gegenüber der Gesellschaft wie ebenso um die praktische Einübung des zukünftigen Gemeinschaftslebens in gegenseitiger Achtung und Toleranz.

Nicht minder wichtig wie die Einführung in das volksorganische Denken ist für Otto auch die Vermittlung einer ganzheitlichen Weltvorstellung; "denn wir glauben, daß diese Zersplitterung der menschlichen Geister in die verschiedenen Fächer ihren Ursprung in dem Stundenplan von Anfang des schulmäßigen Unterrichts an hat."[1)]

Und eine weitere Aufgabe des Gesamtunterrichts, die vor allem den Lehrer betrifft, ist schließlich noch die Erforschung der Schülerinteressen. Denn gerade das weder durch stoffliche Begrenzung noch durch disziplinäre Verordnung beeinflußte freie Unterrichtsgespräch ermögliche es, daß der Schüler seine Interessen und sein Lernniveau frei äußern kann. Die wissenschaftliche Bearbeitung dieser Äußerungen werde gewichtige Daten für die Planung des Unterrichts, für die Schulreform überhaupt und für die zukünftige Stellung des Einzelnen in der Gesellschaft einbringen. Die Beobachtung der Schülerinteressen hat aber nach Otto eine noch weitertragende Bedeutung: in der geistigen Entwicklung des Kindes ist die zukünftige Entwicklung des Volkes ablesbar;[2)] der Gesamtunterricht

---

1) Otto, Berthold, Gesamtunterricht, S. 56

2) vgl. 1. Kapitel, 1.3. und 1.5. dieser Arbeit

könne also auch in der Volkswirtschaftslehre, der Politik, der Psychologie und den historischen Wissenschaften nützliche Einsichten vermitteln: "Die Gesamtunterrichtsform ist also nicht nur für das geistige Wachstaum der Kinder, sondern auch für die seelenkundliche Beobachtung von allergrößtem Wert."[1)]

Psychologisch-volksorganische Forschung in der Schule

Die Ausführungen über das "Volksorganische Denken" haben nachgewiesen, daß für Otto eine Beziehung, eine sehr enge Beziehung zwischen Schule und Volksgemeinschaft besteht. Diese Beziehung ist in der Untersuchung über Lehrziele und Lerninhalte näher bestimmt worden als Vorbereitung des Kindes durch die Schule, speziell durch Aneignung eines notwendigen Wissens und erforderlicher Fertigkeiten auf zukünftige gesellschaftliche Aufgaben hin: gesamtorganische Funktion aller Schulformen ist Wissen zu schaffen.[2)] Ein folgender Abschnitt, der sich mit dem Schulleben der Zukunftsschule befassen wird, soll zeigen, wie sich die Interdependenz zwischen Schule und Volksgemeinschaft in der Erziehung auswirkt.

Hier soll nun dies Verhältnis unter dem Gesichtspunkt: die Schule als Erkenntnisorgan der Volksgemeinschaft, d.h. als psychologisches Laboratorium[3)], dargestellt werden.

In seiner Psychologie des Kindes vertritt Otto die Theorie, daß das Kind - ohne verhaltensändernde Einwirkungen von außen - die kulturelle und geistige Ent-

---

1) Otto, Berthold, Volksorganisches Denken, Band 2, S. 9

2) vgl. Herz, Richard, Die Idee der Selbstentfaltung, S 118

3) Otto, Berthold, Mein Werdegang, In: Rundbrief des Berthold-Otto-Kreises, August-September 1963, S. 132

wicklung seines Volkes, in gewissem Maße auch der ganzen Menschheit, nachschöpfend durchlaufe und daß auch die noch zu erreichende höhere Kulturstufe im Kinde bereits angelegt sei. Das bedeute aber, daß das Kind nicht mehr Objekt pädagogischer Bemühungen sein könne, sondern Mitwirkender, Mitschöpfer im Volksorganismus. Eine intensive Beobachtung der kindlichen Entwicklung und der spntanen Äußerungen des Kindes vermittle deshalb ein Spiegelbild vom Sein und Werden einer Volksgemeinschaft und seiner einzelnen Mitglieder in ihr; die Beobachtung zeige vor allem, was zur Weiterentwicklung des Volksdenkens und der Kultur notwendig zu tun sein.

Die Schule als Institution biete durch die Zusammensetzung der Schülerschaft, durch besonders psychologisch ausgebildete Fachkräfte, durch die äußere Organisation, schließlich aber durch den mehrjährigen Aufenthalt des einzelnen Schülers in der Schulgemeinschaft optimale Möglichkeiten, diese Beobachtungen durchzuführen.

Otto betrachtet diese psychologischen Aufgaben nicht als einen gesonderten Bereich der Schule; die Beobachtungen des Lern- und Entwicklungsprozesses der Kinder sind methodisch und inhaltlich im Unterricht vollkommen integriert, so daß der geordnete Unterrichtsbetrieb durch Beobachtung und Experiment nicht gestört wird.

Wie stellt sich Berthold Otto im einzelnen die Durchführung dieses Auftrages der Schule vor? - Lehrer und Schüler führen die psychologischen Experimente gemeinsam durch. Die Schüler werden gleich zu Beginn ihrer Schullaufbahn angeleitet, sich selbst und andere zu beobachten, die Motive und Gesetze ihrer Handlungen zu ergründen und mit den Verhaltensweisen der Mitschüler zu vergleichen. Sie erlangen damit die Fähigkeit der

Selbstbeobachtung, das wesentliche Fundament der formalen Bildung, und erwerben Kenntnisse, die zum höchsten Ziel aller Bildung hinführen: der "in sich geschlossenen gefestigten Weltanschauung".[1] Dem Lehrer kommt mehr die Aufgabe einer Theoriebildung zu. Er beobachtet nicht, wie ein Schüler in vorbereiteten Versuchsanordnungen auf Einwirkungen reagiert, seine Aufgabe besteht vielmehr darin:" Das ganze natürliche Seelenleben, wie es sich ohne Einflüsse von außen vollzieht, möglichst eindeutig festzustellen und zu untersuchen, ob sich analoge Erscheinungen, wie wir sie an dem einen Schüler bemerken, auch bei anderen feststellen lassen und ob sich daraus allgemeine Regeln, allgemeine wissenschaftliche Sätze formulieren lassen."[2]

Dabei helfen ihm die durch Selbstbeobachtung gemachten persönlichen Erfahrungen, denn "wissenschaftliche Wahrheiten können nur dadurch festgestellt werden, daß man körperliche Äußerungen anderer Menschen auslegt aus Beobachtungen, die man an seinem eigenen Geistesleben gemacht hat."[3] Das ergiebigste Beobachtungsfeld ist das kindliche Spiel. Das Piel ist nach Ottos Auffassung eine Betätigung, die nicht von außen motiviert wird, sondern aus freien inneren Bedürfnissen des Kindes heraus entsteht. "Wenn das richtig ist, dann muß man gerade aus dem Spiel ersehen können, wohin der innere Drang die Menschen führt. ... Im Spiel offenbart sich das Triebleben und damit die innerste Natur jedes einzelnen Menschen."[4] Da nun die Entwicklung des Kindes eine teleologische Entfaltung

---

1) Otto, Berthold, Deutsche Erziehung, S. 24

2) Otto, Berthold, Volksorganische Einrichtungen, S. 77 ff.

3) a.a.O., S. 83 f.

4) Otto, Berthold, Volksorganisches Denken, Band 3, S. 74

vorgegebener Anlagen sei, könne man weiterhin aus dieser Beobachtung auf eine zu erwartende Zukunft schließen. Otto ist also der Auffassung, "daß die Kinder in ihren Spielen eigentlich das ganze Leben, das sie später als Erwachsene zu führen haben, vorausnehmen."[1] Weil aber die Seele des Kindes nur als ein Teil der Volksseele verstanden werden kann, offenbaren sich im kindlichen Spiel der Wille des Volksgeistes überhaupt und das Bild der zukünftigen Generation.

Die Schule bekommt also in der volksorganischen Theorie Berthold Ottos einen einzigartigen Akzent: Sie wird aus der Rolle einer bloßen Vermittlerin objektiver, von außen an sie herangetragener Kulturgüter und Leistungsnormen herausgehoben;sie ist nicht mehr bloße Funktion der Gesellschaft, sondern wird als Ort der Selbsterkenntnis der Gesellschaft und als teleologisch verändernd wirkende Institution zur gestaltenden Kraft für die Nation.

2.3. Das Schulleben

Um das Schulleben in seiner Bedeutung innerhalb der Zukunftsschule verstehen zu können, muß man sich zunächst daran erinnern, was Otto mit besonderem Nachdruck an der zeitgenössischen Schule, d.h. an der Schule der späten Herbartianer, kritisierte. Er wandte sich gegen die Auffassung, daß ma durch die vermittelten Unterrichtsinhalte eine erzierherische Wirkung auf die Lernenden ausgeübt werden könne, also Erziehung durch Unterricht geschehe: "Nur eines muß dabei aufgegeben werden: der Sprung vom Intellekt auf den Charakter, die unglückselige Meinung, daß eine Veränderung der Erkenntnis ohne weiteres eine Änderung der Charak-

---

3) a.a.O., S. 74

tereigenschaften zur Folge haben könne."[1] Da Otto aber an der erzieherischen Aufgabe der Schule festhält, muß er neben dem wissenvermittelnden Unterricht einen Raum für Erziehung in seinem Sinne schaffen. Dieses pädagogische Feld soll im folgenden unter dem Begriff Schulleben[2] subsumiert werden.

Das Anliegen, die pädagogische Bedeutung des Schullebens ins Bewußtsein zu bringen, hat Otto mit anderen pädagogischen Reformbestrebungen seit der Jahrhundertwende gemeinsam. So stellen die musischen Aktivitäten der "Kunsterziehungsbewegung", die Werkgemeinschaft der "Arbeitsschule", das Leben in den Landerziehungsheimen, die Hamburger "Lebensgemeinschaftsschulen" und die Schulgemeinde Peter Petersen Versuche dar, die Aufgabe der Schule über den traditionell verstandenen Unterricht hinaus zu erweitern.

Charakteristisch für die besondere Struktur der Zukunftsschule ist, wie wir sehen, ihre Verwurzelung im Volksorganischen Denken. Die sozialen Triebe sind wie alle anderen Triebe als Naturanlage im Menschen vorhanden: Jeder Mensch hat den Trieb, ein nützliches Glied der Gemeinschaft zu werden.[3] Daß also Schul-

---

1) Otto, Berthold, Die Schulreform im 20. Jahrhundert, In: B. Ottos, Ausgewählte pädagogische Schriften, hersg. von Karl Kreitmair, Paderborn 1963, S. 30

2) Anm.: Der Verfasser verwendet den Begriff Schulleben in dem Sinne, wie ihn Wolfgang Klafki für die Reformpädagogik gebraucht. (vgl. Pädagogisches Lexikon hersg. v.H.M. Groothoff u. M. Stallmann, Stuttgart 1965, Sp. 839 ff) Berthold Otto gebraucht den Begriff Schulleben nicht; der häfig verwendete Begriff Gemeinschaftsleben umfaßt nur einen Teil des hier Gemeinten.

3) vgl. Kapitel über Volksorganisches Denken und Otto, Berthold, Eine Zukunftsschule im Gegenwartsstaat, In: Sonderdruck aus der Monatsschrift "Die Zukunftsschule", herg. von G, Kerner o.J.

leben ein Leben in Gemeinschaft ist, ist nur eine konsequente Entsprechung dieser psychologischen volksorganischen Theorie. Die sozialen "Kräfte", die nur anlagemäßig vorhanden sind, müssen geübt und entfaltet werden, damit aus dem Kind "ein selbständiger, verantwortungsbereiter und opferfreudiger Staatsbürger im Dienste der deutschen Volksgemeinschaft" werde.[1] In Ottos Volksorganischem Denken ist auch begründet, daß für ihn in dem Verhältnis Unterricht - Schulleben das Schulleben in seiner Bedeutung vor jeder unterrichtlichen Aktivität den Vorrang hat: "Jedes beliebige Spiel, das die Kinder zusammen spielen ist ein besseres Stück Gemeinschaftserziehung als die bestgeleitete Unterrichtsstunde."[2]

Diese Grundgedanken sollen in der Zukunftsschule in dreifacher Weise planvoll verwirklicht werden:

1.) Für die Zukunftsschule ist zunächst einmal die eigentümliche Schulatmosphäre charakteristisch. Otto hat seine Schulgemeinschaft von Anfang an als Familie geplant und gestaltet, weil er im Familienleben, in der Familienerziehung die größten Möglichkeiten für erzieherische Wirksamkeit sah. Die Familie stellt - wie oben bereits ausgeführt - durch die Besonderheit des Eltern-Kind-Verhältnisses das ideale Klima fürdie genuine Entfaltung des Kindes dar; das betrifft die Abneigung notwendigen Wissens, aber auch die Einübung in zukünftige gesellschaftliche Verhaltensweisen. Die künstliche Familie der Hauslehrer- bzw. der geplanten Zukunftsschule ist nach Ottos Ansicht in ihrer Zusammensetzung pädagogisch noch

---

1) Herz, Richard, Die Idee der Selbstentfaltung, S. 74

2) Otto, Berthold, Volksorgansiche Einrichtungen, S. 165

günstiger als die natürliche Familie: die Streuung der Altersgruppen ist noch größer, jede Schulfamilie ist koedukativ aufgebaut, und auf Seiten der Erzieher werden die Grundzüge der Familienerziehung bewußter und effektiver verwirklicht.

Die äußeren Formen, die dem Schulleben eine Familienatmosphäre geben, sind im Kapitel über den Aufbau der Zukunftsschule bereits dargestellt. Es sei erinnert an die Organisation der einklassigen Landschule, in der die sieben- bis vierzehnjährigen Schüler ihre ganze Schulzeit hindurch von demselben Lehrer geführt werden; ferner an den Aufbau der Kreis- und Großstadtschule, der eine Gruppierung der Schüler in kleine Hausgemeinschaften vorsieht; schließlich an die Zusammenkünfte der Schulgemeinschaft im Gesamtunterricht, jener Einrichtung nach dem Vorbild des Tischgespräches in der Familie. -

2.) Zum Schulleben gehören zum zweiten alle Vorhaben und Aktionen, die das spätere Leben in der Volksgemeinschaft in Einrichtungen der Zukunftsschule vorwegnehmen. Otto ist der Ansicht, daß die Kinder wie die Erwachsenen nach Gemeinschaftsbetätigung drängen. Bei Kindern ist es ein spielerisches Tun, indem sie ~~um~~ sich der sozialen Triebe erst einmal bewußt werden und opferbereiten, verantwortungsvollen Gemeinschaftssinn festigen; Otto ist überzeugt, und er sieht es an seiner Schule "durch einen gänzlich einwandfreien Versuch erwiesen", daß im staatlichen Zusammenleben der Erwachsenen" nichts Neues auftritt, was nicht ebensogut bei den Kindern schon beobachtet werden könnte."[1] Die Zukunftsschule ist also

---

1) Otto, Berthold, Volksorganisches Denken, Band 2, S. 226 f.

ein Staat im kleinen, "ein Übungsstaat". Und weil ihre Einrichtungen fast ausschließlich das Werk der Schüler sind,[1] sieht Otto in ihr auch die Urgestalt der Demokratie.[2]

Um einem Mißverständnis vorzubeugen: Die Zukunftsschule ist kein Staat im Staate; wie bereits dargestellt ist sie im Gesamt des Volksorganismus vollständig integriert.

Kernstück des politischen Lebens der Zukunftsschule ist wiederum der Gesamtunterricht. Er ist die beratende und gesetzgebende Versammlung der Schulgemeinde "und so haben wir denn ohne weiteres im Gesamtunterricht nicht etwa nur einen Schülerrat, sondern unmittelbar eine Gemeindeversammlung der Schüler, die ihre eigenen Angelegenheiten berät und entscheidet. Und ich bitte zu beachten, daß es sich dabei nicht etwa um Schüler von Obertrertia aufwärts, sondern schon vom 6. Lebensjahr an handelt."[3] Im Gesamtunterricht - das ist in der Hauslehrerschule in Berlin-Lichterfelde bereits begonnen worden -werden die Schulordnung und die Klassenordnungen von den Schülern selbst entworfen und in demokratischem Verfahren in Kraft gesetzt. Es werden Maßnahmen, Sanktionen erarbeitet, die die Disziplin in der Schule garantieren sollen. Die höchste Strafe ist der Schulverweis, von den Schülern selbst auch als härteste Maßnahme angesehen, weil sie diese Strafe vor allem als Ausschluß aus der Gemeinschaft empfinden.

---

1) Otto, Berthold, Mein Werdegang, S. 130

2) Otto, Berthold, Volksorganisches Denken, Band 2, S. 226

3) Otto, Berthold, Gesamtunterricht, In: Zeitschrift "Deutscher Volksgeist" 1919, S. 3 f.

Die Schulgemeinschaft berät im Gesamtunterricht ferner über Fragen der Volks- und Betriebswirtschaft, da die Zukunftsschule mit ihren handwerklichen und landwirtschaftlichen Einrichtungen sich selbst ernähren und sich am Produktionsumlauf der gesamten Volkswirtschaft beteiligen muß. Auch diese Verwaltungsarbeit bis hin zum Verkauf der in der Schulgemeinschaft hergestellten Güter wird von beauftragten Schülern geleistet.

Schließlich möchte Otto die Schüler durch das gesamtunterrichtliche Gespräch an der Gestaltung des Lehrplanes der Zukunftsschule beteiligen, eine Konsequenz aus seiner Psychologie und seinem Volksorganischen Denken.

Als die Zahl der Schüler an der Hauslehrerschule erheblich zunahm "und als einige unruhige Elemente hineingekommen waren",[1] wurde von Schülern ganz spontan ein Schülergericht organisiert. Die Schülerversammlung im Gesamtunterricht war offensichtlich nicht mehr in der Lage, die Schulordnung aufrecht zu erhalten. Otto duldete anfangs diese Einrichtung nur sehr ungern, da sie die Form der mittelalterlichen Fehme anzunehmen schien: Die Gerichtssitzungen fanden in verdunkeltem Raum bei Kerzenlicht statt die Vergehen wurden hart geahndet, meist mit Prügelstrafe. Aber auch andere Strafmaßnahmen, wie z.B. Strafarbeiten, empfand Otto als Verletzung seiner pädagogischen Prinzipien. Als schließlich das Gericht in seiner Rechtsprechung und seiner personellen Zusammensetzung unter die

---

1) Otto, Berthold, Schülerorganisation, In: Das Schulleben, hersg. von R. Lassahn, Bad Heilbrunn, 1969, S. 46

Kontrolle des Gesamtunterrichtes kam, wandelte sich die Einrichtung zum Positiven und fand Ottos volle Zustimmung: "Mir persönlich dient das Gericht nur zur Bestätigung meiner Überzeugung, daß der Trieb nach politischer und juristischer Organisation in jedem Menschen von Natur aus so stark ist, daß er zur Bestätigung drängt, wenn er nicht künstlich gehemmt wird."[1)]

Wie sehr Otto die Zukunftsschule als Übungsfeld für spätere gesellschaftliche Aufgaben sieht, dafür ist eine weitere Einrichtung ein eindeutiger Beweis; gemeint ist die Einrichtung eines Schülerheeres in der Kreis- bzw. Stadtschule. Otto beabsichtigt in den militärischen Übungen weniger die körperliche Ertüchtigung oder technische Schulung der Jugendlichen. Es geht ihm vielmehr um die Einübung des für das Gemeinschaftsleben unumgänglichen Gehorsams. Dieser sei notwendig und widerspreche seinem anthropologischen Konzept nicht, weil sich das Kind seine Zugehörigkeit zur Volksgemeinschaft mit allen Pflichten und Rechten erst allmählich bewußt machen müsse. Es sei also nicht zu erwarten, daß der Heranwachsende die politischen, wirtschaftlichen und ethischen Erwartungen der Gemeinschaft als auch für ihn bindend und als eigenes Interesse von Anfang an erkenne. Deshalb ist "Gehorsam ... eine durchaus notwendige Sache"[2)] aber eben nur dann, "wenn er zur Herstellung von Gemeinschaftshandlungen dient."[3)]

---

1) Otto, Berthold, Die Reformation der Schule, S. 118

2) Otto, Berthold, Deutsche Erziehung, S. 32

3) Otto, Berthold, Volksorganische Einrichtungen, S. 167

Der Schulunterricht als solcher sei für die Einübung des Gehorsams nicht geeignet; Otto leugnet seine Einwirkungen auf den Charakter. Er warnt sogar davor, unterrichtliche Ziele durch Gehorsam erreichen zu wollen, weil geistiges Wachstum nur in vollkommener Freiheit geschehen könne; im Lernprozeß Gehorsam zu verlangen bedeute unnötige Kraftaufwendung und müsse notgedrungen zu Ungehorsam und damit zur sittlichen Schädigung des Kindes führen.[1] Dagegen militärischen Befehlen und Dienstvorschriften zu gehorchen, bereite - Otto glaubte es beobachtet zu haben - den Schülern sogar Freude. Diese Art Gehorsam sei nämlich in einer Sachgesetzlichkeit begründet, die von den Schülern durchschaut werden könne. Die Ergebnisse des geleisteten Gehorsams seien unmittelbar sichtbar, z.B. in einer mustergültigen Schülerparade, und wirkten dann im Sinne einer Belohnung und Verstärkung

3) Das Schulleben vollzieht sich schließlich auf einer dritten Ebene: indem es den "lebendigen Gehalt des vermittelten Wissens und Könnens"[2] aufschließt und entfaltet Das geschieht im Sinne Berthold Ottos dort, wo der Schüler im Lernprozeß prinzipiell erfährt, daß jeder seiner Gedanken Ausdruck und Teil eines Gemeinschaftsdenkens ist; wo er ferner die in dieser Tat-

---

1) Otto, Berthold, Vortrag über die Reformation der Schule, gehalten auf dem 10. Allgemeinen Tag für deutsche Erziehung in Weimar, 1913, Groß-Lichterfelde, 1913; Volksorganisches Denken, Band 1, S. 21; Beiträge S. 235

2) vgl. Klafki, Wolfgang, Schulleben, In: Päd. Lexikon hersg. von H.H. Groothoff und M. Stallmann, Sp. 840

sache begründete Verpflichtung erkennt, durch seine Leistungen dem Fortschritt des Volksorganismus zu dienen; wo der Schüler also zu der Erkenntnis gelangt, "daß Geistesleben von Grund auf Gemeinschaftsleben ist, und daß, wie die Sprache nur in der Gemeinschaft entsteht, auch alle Erkenntnis der Hauptsache nach Gemeinschaftsarbeit ist"[1]; und wo er demzufolge das Gefühl hat, "an einer für das ganze Volk nützlichen Sache mitzuarbeiten."[2]

Die Zukunftsschule bietet viele Gelgenheiten, diese Erfahrungen zu machen, in vorzüglicher Weise bei allen Gruppenarbeiten und solchen Vorhaben, die von der gesamten Schule kooperativ verwirklicht werden. Die Zukunftsschule ist ja gerade daraufhin konzipiert, ihre Leistungen - ob sie geistiger, wirtschaftlicher oder anderer Natur sind - in Zusammenarbeit aller Schüler und Lehrer zu erbringen, so daß also "nicht, wie sonst immer beim Schulunterricht, die Leistung jedes einzelnen Schülers möglichst vereinzelt wird."[3] Die Art und Weise, wie im Gesamtunterricht ein Problem durch viele Teilnehmer, die doch unterschiedliche politische und weltanschauliche Positionen vertreten, gemeinsam gelöst wird, mag dem Schüler besonders durchsichtig veranschaulichen, wie sehr sein individueller Lernprozeß dennoch im Gemeinschaftsdenken integriert ist.

---

1) Otto, Berthold, Zeitschrift "Der Hauslehrer" 1921, S. 5 f.

2) Otto, Berthold, Volksorganische Einrichtunge, S. 196

3) Otto, Berthold, Familienreform, Berlin-Lichterfelde, 1912, S. 153

Und Otto überläßt diese Erfahrungen nicht dem Zufall, er vertraut nicht darauf, daß der Schüler lediglich aus gemeinsamem Tun zu volksorganischem Denken gelangt: vielmehr wird im Gesamtunterricht und bei anderen Gelegenheiten "das Verhältnis des einzelnen zur Gesamtheit auf das Sorgfältigste und nach allen Richtungen hin durchgesprochen",[1] das Gemeinschaftsleben innerhalb der Schule und über die Schule hinaus, die Rolle des einzelnen in dieser Gemeinschaft, wird von den Schülern reflektiert und ins Bewußtsein gebracht. Dabei legt Otto besonderes Gewicht auf die sprachliche Ausformung des Erlebten, weil das Wachstum zu immer vollkommenerem Gemeinschaftsbewußtsein in der Sprachstruktur seinen Niederschlag findet.[2]

Das Schulleben ist also der Bereich der eigentlichen Erziehung in der Zukunftsschule. Es dient dem Ziel: durch gemeinsames Denken und Tun in einer gemeinschaftstiftenden Atmosphäre dem heranwachsenden Kinde zu helfen, seine Existenz zu erhellen und sich für seine Rolle in der Gesellschaft vorzubereiten.

---

1) Otto, Berthold, Eine Zukunftsschule im Gegenwartsstaat, zitiert in: Was sagt Berthold Otto?, hersg. von Kretschmann/Frommberger, Dortmund, 1959, S. 45

2) vgl. die Ausführungen Sprache und Denken in 1.5 "Grundzüge der Pädagogik Berthold Ottos" in dieser Arbeit.

2.4. Der Lehrer der Zukunftsschule

Die Reform des Schulwesens bleibt bloße Theorie, wenn sie die Frage nach dem Lehrer der zukünftigen Schule nicht von Beginn jeglicher Planung an mit einbezieht. Die willentliche Bereitschaft und wissenschaftliche Qualifikation des Lehrers ist neben der Klärung der finanziellen Möglichkeiten die entscheidende Voraussetzung für die Durchführung von Reformen: "Gemacht werden kann die Schulreformation nur ... durch die Lehrer, niemals durch eine Konferenz, die allerhand Einzelheiten berät und fixiert."[1] Für die Verwirklichung der Zukunftsschule erhält die Lehrerfrage noch ein besonderes Gewicht, da Berthold Otto - wie deutlich werden wird - die Wirksamkeit des Lehrers mehr von der Urteils- und Ausstrahlungskraft der individuellen Persönlichkeit als von Pädagogischen Verhaltensweisen, die durch ein wissenschaftliches Studium erworben werden, abhängig macht.

Bei einer kritischen Betrachtung des zeitgenössischen Lehrerbildes kommt Otto zu der Erkenntnis, daß dessen entscheidende Erneuerung notwendig sei. Seine Kritik, die sich nicht an den einzelnen Lehrer sondern an das System, das ihm dieses Berufsbild aufgeprägt hat, richtet, konzentriert sich in drei leidenschaftlich vorgetragenen Anklagen. Erstens habe er, Otto, in seiner eigenen Studienzeit an der Universität erfahren, daß die Lehrerbildung zwar Fachwissenschaftler hervorbringe, aber nicht auf die pädagogischen Aufgaben des Lehrerberufes vorbereite.

---

1) Otto, Berthold, Die Reformation der Schule, S. 133

Zweitens sei die zeitgenössische Schule bis in die Schülerantworten hinein ein unselbständiges Anhängsel und die Lehrer gehorsame Organe der Bürokratie. Das heißt, Lehrer und Schüler wagten keine eigenen Gedanken zu haben und Initiativen zu ergreifen; sie erfüllten nur verbindliche Vorschriften, indem sie totes Buchwissen und auswendig gelernte Formulierungen immer wieder repetierten. Die Folge sei drittens eine Motivierung des Schülers und ein Führungsstil des Lehrers, die ausschließlich im Pflichtgefühl und in Strafandrohung begründet seien.[1)]

Dieser Kritik entsprechend konzentrieren sich die Reformvorschläge Ottos in drei Zielvorstellungen, deren bedeutendste die Reform der Lehrerausbildung ist. Der Werdegang des Lehrers soll beginnen mit einem Studium an der Universität in den Fächern Psychologie mit besonderem Schwerpunkt Entwicklungspsychologie, Anatomie, Physiologie des Gehirns, Psychiatrie, Heilpädagogik und Philosophie sowie in einem Unterrichtsfach.[2)] Je nachdem ob der Student sich für eine spätere Tätigkeit in den unteren Schulklassen und im Elementarunterricht bzw. für die Leitung des Gesamtunterrichtes entscheidet oder für den Unterricht in den oberen Klassen, wird er in seinem Studium unterschiedliche Schwerpunkte setzen müssen: Für den ersten Aufgabenbereich - die Grundschule und den Gesamtunterricht - ist ein intensiveres Studium der Psychologie, Psychiatrie usw. notwendig. "Die Leitung des

---

1) vgl. vor allem Ottos Vorträge über die Schulreform von1898 bis 1913 und sein Buch "Volksorganische Einrichtungen der Zukunftsschule"

2) Otto, Berthold, Die Schulreform im 20. Jahrhundert, S. 19

Gesamtunterrichts wird also naturgemäß den ganz vorzugsweise psychologisch-pädagogisch interessierten Lehrern zufallen ... Wir brauchen neben den Lehrern, die besondere Fachstudien betrieben haben, solche Lehrer, für die die Pädagogik das Hauptfach ist";[1] für die oberen Klassen ist eine umfangreiche Ausbildung als Fachlehrer erforderlich. Es sei hier erwähnt, daß Otto gleichzeitig eine gründliche Reform der Universitätspsychologie und -psychiatrie im Sinne des oben ausgeführten Konzeptes der Geisteswissenschaften fordert und für die Verwirklichung seiner Pläne voraussetzt. Die psychologischen Ansichten in den zeitgenössischen Schulen seien "beängstigend".[2]

An das theoretische Studium schließt sich ein Praktikum von zwei bis drei Jahren an einer Dorfschule unter der Leitung eines wissenschaftlich gebildeten Lehrers an. In dieser Zeit soll der Praktikant die Schüler und ihre Umwelt gezielt beobachten. Otto schreibt im einzelnen vor: Erforschung des Lebenslaufes und Entwicklungsganges, der Sprache und Gebärden der Schulkinder; Erkundung der Elternhäuser und Dorfgemeinschaften; Vergleiche von historischen Aufzeichnungen in Dorfchroniken mit den Lebensgewohnheiten der gegenwärtigen Dorfbewohner; unterrichtliche pädagogische Aufgaben unter der Leitung des Lehrers. Die Beobachtungen und gewonnenen Erkenntnisse sollen immer wieder mit der Theorie der vorausgegangenen Studienzeit verglichen werden; dazu soll der Praktikant auch in

---

1) Otto, Berthold, Die Reformation der Schule, S. 90

2) a.a.O. S. 91

Abständen seine Universitätslehrer aufsuchen und mit ihnen über die Erfahrungen sprechen. Das praktikum wird schließlich in einem Bericht schriftlich fixiert.

Nach der ersten Schultätigkeit begibt sich der Student erneut für ein Studienjahr an die Universität, um Praxis und Theorie zu koordinieren.

Die Lernziele der reformierten Ausbildung sind zusammengefaßt: Befähigung zur psychologischen Beobachtung der geistigen Entwicklung der Kinder; fundiertes Wissen vom Schulleben aufgrund gründlicher Einzelbeobachtungen; schließlich neben der Fähigkeit, die im Studium erworbene Theorie in die Praxis umzusetzen, die Initiierung eigener Erziehungskunst, d.h. für Otto wesentlich auch: die Befähigung, durch eigene Initiative zum Fortschritt der Wissenschaft, d.i. der neuen Geisteswissenschaft, beizutragen, und zwar aufgrund eigener Verantwortung: "Der Lehrer, der sich Rechenschaft über seine Tätigkeit gibt, ist zum psychologischen Experimentieren genötigt. Er ist es selbst dann, wenn er durch vorgeschriebenes Ziel und Reglement gebunden ist, noch mehr aber, wenn er vollkommen frei dasteht."[1] Otto führt an einer anderen Stelle aus: "Ich bin der festen Überzeugung, eine Gesundung unserer Schuleinrichtung kann nur erfolgen, wenn der Lehrer ganz und gar auf die Veranwortlichkeit vor seinem eigenen Gewissen gestellt ist."[2] Er schreibt, "daß die Hauptaufgabe des Lehrers nicht, wie man jetzt noch fast allgemein annimmt, das Beibringen sondern das B e o b a c h t e n ist;[3]

---

1) Otto, Berthold, Beiträge zur Psychologie des Unterrichts, S. 33

2) Otto, Berthold, Volksorganische Einrichtungen, S. 43

3) Otto, Berthold, Vor einer Weltenwende, In: Sonderdruck aus der Monatsschrift "Die Quelle" hrsg. von Richard Rothe, 1930, Heft 1, S.4

und "daß es für den Lehrer der höchste Ruhm wäre, wenn er von sich sagen könnte, er habe niemals die Erkenntnisfreude eines Kindes zerstört,"[1] Der Lehrer soll zwar in seiner Ausbildung und Weiterbildung sein Wissen so umfangreich erweitern, wie es ihm überhaupt möglich ist, dieses Wissen jedoch gegenüber den Schülern nicht als "Munition" verwenden, mit der er "den Geist des Kindes erobern" wolle; vielmehr soll er sein Wissen wie einen gerade ausreichenden "Proviant" betrachten, von dem nur so viel ausgegeben werden darf, wie von den hungrigen Geistern verlangt werde: "Wenn der Forschertrieb der Kinder sich auf Sachen richtet, die der Lehrer nicht oder nicht genügend kennt, so muß er sich selbst mit den Kindern unterrichten. Das geht vortrefflich; nichts macht den Kindern so viel Freude, als wetteifernd mit Eltern und Lehrern zu lernen."[2]

Ein wichtiges Aufgabengebiet für den Lehrer liegt ferner in der Beratung des Schülers auf dessen Bildungs- und Berufsweg. Aufgrund seiner psychologischen Ausbildung sollte er in der Lage sein, für jeden einzelnen Schüler die optimale Schullaufbahn und den geeigneten Beruf zu finden.

Neben seiner unterrichtlichen Tätigkeit, bei der er von den Praktikanten und von Fachvertretern (z.B. Botanikern, Zoologen, Künstlern), die sich als Wanderlehrer zeitweilig in der Schule aufhalten, unterstützt wird, hat der Lehrer noch außerschulische Verpflichtungen in der Dorf- bzw. Stadtgemeinschaft. Er soll die besonderen "Natur- und Seelentatbestände",[3]

---

1) Otto, Berthold, Beiträge zur Psychologie des Unterrichts, S. 322

2) Otto, Berthold, Ratschläge für den häuslichen Unterricht, S. 82
und Beiträge, S. 307

3) Ferber, Gertrud, Berthold Ottos pädagogisches Wollen, S. 65 f.

die botanischen, zoologischen, geologischen, meteorologischen, wirtschaftlichen und historischen Gegebenheiten seines Wirkungsgebietes untersuchen und wissenschaftlich auswerten. Die Beobachtungen sind zu Statistiken zusammenzustellen. Nach einigen Generationen werde sie eine unentbehrliche Hilfe beispielsweise für die Begabungs- und Charakterforschung sein. Da dieser Aufgabenbereich die Obliegenheiten des traditionellen Berufsfeldes des "Lehrers" überschreitet, hält Otto die Benennung "Landpfleger" für sinnvoller.

Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang noch die Stellung der Schulleiter und Direktoren größerer Systeme; denn sie zeigt besonders deutlich, wie Otto den Lehrer der Zukunftsschule innerhalb der Schulbürokratie sieht. Otto fordert, daß die Direktoren unmittelbar dem Ministerium, nicht aber einer untergeordneten Schulbehörde unterstellt werden. In vielen schulischen Fragen, z.B. der Einstellung von Hilfslehrkräften oder der Durchführung unterrichtlicher Reformen, sollten sie vollkommen selbständig mit ihrem Kollegium entscheiden können. Ihre Stellung gegenüber den übrigen Lehrern ihrer Schule charakterisiert Otto als ein kooperatives, nichtautoritäres Verhältnis; ein Unterschied liege lediglich im Informationsvorsprung des Schulleiters.

Das Lehrer-Schüler-Verhältnis schließlich ist bestimmt durch Ottos psychologische Auffassung vom Kinde und dessen geistiger Entwicklung. Daß er seine Schule als die freieste Schule der Welt bezeichne, bedeute nicht nur, daß an dieser Schule unbegrenzte Lehrfreiheit bestehen solle, sondern daß das oberste Prinzip der gegenseitigen Begegnung von Lehrern und Schülern die unbedingte Achtung der geistigen Freiheit des einzelnen zu sein habe und "das Recht, seine Persönlichkeit ganz zu geben, wie

sie ist, mit der Pflicht, Persönlichkeit und Überzeugung jedes anderen, ganz besonders auch jedes Schülers zu achten und zu ehren."[1] Der Schüler müsse aufhören, ein "fremdartiges, ... zu unserem Willen zu zwingendes Wesen zu sein"; er ist vielmehr ein "wesengleiches Geschöpf", das "Hand in Hand mit ihm (dem Lehrer) als Suchender im Weltganzen" steht.[2]

Diese hohe Auffassung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses wirkt sich praktisch aus im unbedingten Fragerecht des Schülers, in der autonomen Auswahl des Lehrstoffes durch den Schüler, in der Freiwilligkeit der Hausaufgaben und schließlich in der Abschaffung jeglicher Bestrafung durch den Lehrer.[3] Verhalten der Schüler, das bisher eine Strafe ausgelöst hatte, sollte nun Anlaß zu psychologischen Überlegungen sein. "Erst wenn wir so weit sind, daß wir Schelten und Strafen im Unterricht als Kennzeichen des Banausen und Pfuschers ansehen, erst dann sind wir wissenschaftlich gebildete Pädagogen."[4]

Zusammenfassend kann gesagt werden: Der Lehrer der Zukunftsschule ist gegenüber seinen Kollegen im traditionellen Schulsystem durch die schwerpunktmäßige Verlagerung des Studiums auf die Psychologie im Sinne Berthold Ottos pädagogisch intensiver für

---

1) Otto, Berthold, Zeitschrift "Der Hauslehrer" 1919 S. 6

2) Otto, Berthold, Volksorganisches Denken, Band 1, S. 21

3) Otto, Berthold, Vom königlichen Amt der Eltern, Leipzig 1906, S. 93 und 97

4) Otto, Berthold, Beiträge ... S. 235

seinen Beruf vorbereitet; seine Rolle ist entscheidend aufgewertet durch die größere Selbständigkeit gegenüber Verordnungen und Richtlinien seiner vorgesetzten Behörden und vor allem durch seine Stellung in der Gesellschaft als unmittelbarer Mitarbeiter am Wachstum des Volksorganismus; schließlich ist das Lehrer-Schüler-Verhältnis von jeder autoritären Belastung befreit und in einen auf psychologischen Erkenntnissen beruhenden "geistigen Verkehr" umgewandelt, der vor allem auf gegenseitigem Vertrauen und gegenseitiger Achtung begründet ist.

2.5. Eltern und Schule

Berthold Otto hat sowohl durch seine Grundauffassung vom Wesen der Erziehung als auch durch seine Theorie der Unterrichtsmethode Elternhaus und Schule eng miteinander verbunden. Er hält die Eltern für ideale Erzieher; sie helfen aufgrund eines Naturtriebes dem Kinde in seiner geistigen Entwicklung so sehr, daß sich das Kind in der vorschulischen Zeit weitaus mehr entfaltet als in der gesamten folgenden Schulzeit. Zudem entspricht die Methode der Mutter in der Unterrichtung ihrer Kinder in höchstem Maße der Eigentümlichkeit des kindlichen Geistes, so daß Otto diese Methode als Orientierung für den Unterricht in der Schule übernimmt. Es ist daher verständlich, daß Otto das pädagogische Potential der Eltern auch für die Schule noch mehr nutzen möchte und daß er die Mitarbeit der Eltern auch an der Schulreform für unerläßlich hält. Die"Schulreform muß jeder in seinem Hause anfangen."[1] Zahlreiche Schriften: so die "Mütterfibel" (Leipzig 1903),

---

1) Otto, Berthold, Vom königlichen Amt der Eltern, S. 6

"Vom königlichen Amt der Eltern" (Leipzig 1906), die "Ratschläge für den häuslichen Unterricht" (Leipzig 1908), die Ausführungen über die "Familienreform" (Leipzig 1912) und die "Kindesmundart" (Leipzig 1908), vor allem aber die Zeitschrift "Der Hauslehrer" (1901-1916),in der ein reger Gedanken- und Erfahrungsaustausch zwischen Otto und den Eltern seiner Schüler gepflogen wurde, sind ein Beleg für sein unermüdliches Bemühen um eine Zusammenarbeit von Eltern und Schule.

Es fehlt auch nicht an konkreten Vorschlägen zur praktischen Durchführung dieser Kooperation. So soll ein Teil des Anfangsunterrichtes, vor allem das Lesenlernen, dem pädagogischen Geschick der Mütter überlassen werden. Denn auch weiterhin werden große Schulsysteme, wie sie die Zukunftsschule vorsieht, trotz einer guten Unterrichtsorganisation nicht inder Lage sein, Sonderinteressen und Sonderbegabungen einzelner Schüler so zu berücksichtigen, daß das pädagogische Anliegen Ottos eingelöst wird; dem Elternhaus obliegt dann die Aufgabe, dieses schulische Defizit an Unterricht und Erziehung auszugleichen.[1)]

Die psychologische Forschung, die in den Schulen geleistet wird, muß sich schließlich auch in einer Familienreform auswirken, indem bei den Eltern mehr Verständnis für ihre Kinder geweckt, den Kindern mehr geistige Freiheit gewährt und jede körperliche und seelische Mißhandlung der Kinder unterlassen wird. Um einen kontinuierlichen Gedankenaustausch zwischen Schule und Elternhaus zu sichern, möchte Otto die Zusammenarbeit durch die Schaffung eines Elternrates institutionalisieren. Dem Elternrat sollen von den Eltern gewählte Vertrauenspersonen angehören. Ihre Funktion erstreckt sich auf drei Aufgabenbereich: sie

---

1) Otto, Berthold, Hauslehrerbestrebungen, S. 46

haben regelmäßig Sprechstunden abzuhalten, in denen Erziehungsfragen dikutiert werden können; sie sollen bei Meinungsverschiedenheiten zwischen Lehrern und Eltern die "versöhnenden Elemente zwischen Elternhaus und Schule sein [1] und sie sollen bei Erörterungen über durchzuführende Reformen beratend an Konferenzen des Lehrerkollegiums teilnehmen.

Die Institutionalisierung der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule möchte Otto jedoch nicht für absolut verbindlich erklären: "Wenn die Mehrzahl der Lehrer oder der Direktor nicht die Überzeugung haben, daß sie mit der Elternschaft gedeihlich zusammenwirken können, wenn sie fürchten, daß die Disziplin der Schule oder die Arbeitsweisen der Lehrer oder sonst irgendetwas durch Befugnisse, die man einem Elternrat gibt, irgendwie beeinträchtigt werden könnten, oder wenn sie sich durch ihre Persönlichkeit den großen Anforderungen, die im Verkehr mit dem Elternrat an sie gestellt werden, nicht gewachsen fühlen, so sollen sie gänzlich frei sein, auf die Mitwirkung der Eltern zu verzichten."[2]

---

1) Otto, Berthold, Die Reformation der Schule, S. 118

2) a.a.O. S. 23

Zweites Kapitel: Kritische Würdigung der Konzeption Berthold Ottos im Hinblick auf die gegenwärtige Schulproblematik

1. Der Wandel des Erziehungsdenkens seit der Reformpädagogischen Bewegung

In dieser Arbeit soll weiterhin untersucht werden, ob es einen Sinnzusammenhang zwischen der Pädagogik Berthold Ottos und gegenwärtigen Fragen zur Erziehung und Schule gibt, ob "wichtige konzeptionelle Voraussetzungen"[1] für die Lösung gegenwärtiger Probleme bei Otto vorliegen, ob vielleicht sogar seine Erziehungsvorstellungen in der historischen Entwicklung latent weitergewirkt haben und nun unter anderen gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Bedingungen aktuell werden.

Bevor jedoch darüber eine gültige Aussage gemacht werden kann, muß man sich vergegenwärtigen, welchen Wandel Theorie und Praxis der Erziehung seit der Reformpädagogik, der Berthold Otto angehörte, vollzogen haben. Es wird sich zeigen, daß die Ausgangssituationen und Bedingungen, die Methoden der Erkenntnisgewinnung und die Terminologie am Ausgang des letzten und zu Beginn dieses Jahrhunderts grundsätzlich andere waren, als sie es in der Gegenwart sind.

Die von Hermann Nohl mit dem Begriff "Pädagogische Bewegung" bezeichnete Epoche ist keine in jeder Hinsicht geschlossene Einheit. Nohl und später Wilhelm Flitner unterscheiden in der Reformpädagogik drei

---

1) Holstein, Hermann, Unterrichtsstudium und Unterrichtsforschung an der Pädagogischen Hochschule, In: Zeitschrift "Didactica" Wuppertal Heft 2/ 1962, S. 83 f.

Phasen des Erziehungsdenkens[1]: Die pädagogische Bewegung beginnt mit der Kritik an der Kultur- und Erziehungsauffassung des 19. Jahrhunderts und äußert sich zunächst in zahlreichen, sehr unterschiedlichen, kaum miteinander in Verbindung stehenden Einzelreformen (u.a. Hermann Lietz, Berthold Otto, Georg Kerschensteiner, Hugo Gaudig); diese Phase geht über in das soziale und demokratische Bestreben, Bildung und Erziehung allen zukommen zu lassen, und das Leben durch Erziehung total zu erneuern (Jugendbewegung); das Bewußtwerden der Einseitigkeiten und Widersprüche, aber auch zahlreicher Querverbindungen zwischen den Einzelbestrebungen führt schließlich zur kritischen Revision der pädagogischen Bewegung und zum Bemühen um eine gemeinsame Richtung und Zielsetzung (Hermann Nohl, Eduard Spranger, Theodor Litt, Aloys Fischer, Maria Montessori , Rudolf Steiner, Peter Petersen).

Berthold Ottos Theorie der Erziehung und seine persönliche Wirksamkeit sind sowohl zeitlich wie auch von der gesamten Motivation her vorwiegend in die erste Phase der pädagogischen Bewegung einzuordnen. Er selbst nennt immer wieder die Kritik an den traditionellen Erziehungs-, Staats- und Wirtschaftsauffassungen als den Ausgangspunkt seines Denkens und Wollens. Ferner hat er wie kaum ein anderer Reformpädagoge seine eigene Position mit Nachdruck gegen andere abgegrenzt[2] Es wird deshalb in dieser

---

1) vgl. Flitner, Wilhelm / Kudritzki, Gerhard, Die Deutsche Reformpädagogik, Band 1, Düsseldorf 1961, S. 10

2) Anm.: Diese Eigenstellung schließt nicht aus, daß sich Berthold Otto mit seiner anthropologischen Position unter anderem Gesichtspunkt im Sinne Nohls in die große Bewegung "Vom Kinde aus" einmühen läßt oder daß Peter Petersen später Gemeinsamkeiten mit Otto feststellt und sich mit ihm hinsichtlich des "Einbruchs des Pädagogischen" (P.Petersen, Die pädagogische Tatsachenforschung, Paderborn 1965, S. 15 f) in den Unterricht als etwas Neues einig weiss (vgl. Holstein, Hermann, Unterrichtsstudium, S. 84).

Untersuchung bei der Darstellung des Erziehungsdenkens der Reformpädagogik besonders die erste Phase der Bewegung berücksichtigt werden müssen.

Die pädagogische Bewegung wurde ausgelöst durch das sich in jenen Jahrzehnten immer mehr ausbreitende Bewußtsein, daß die Bildung "durch die Mechanisierung, Spezialisierung und Historisierung seelenlose geworden sei, zersplittert, antiquiert und ohne eigenes Ideal, das die Kultur zusammenhält";[1] daß der Mensch nicht das "zur Harmonie angelegte " Wesen sei, wie er im klassischen Bildungsideal dargestellt wurde, sondern eine "in Gegensätzen verfangene und gerade an Gegensätzen wachsende" Existenz;[2] und schließlich, daß bei der Gründung des Reiches die ersehnte "politische Selbstverfassung der Nation"[3] nur ein Wunschtraum geblieben war. Die Kritik wandte sich zunächst vor allem dagegen, daß das Kind als "unwesentlicher Träger" (H. Nohl) objektiver Bildungsgüter angesehen wurde. Sie verwarf die zeitgenössische Bildungstheorie als einen Versuch, unter Mißachtung der menschlichen Lebenswirklichkeit eine künstliche Harmonie zwischen den individuellen Bedürfnissen und objektiven Bildungszielen herstellen zu wollen, die sogar häufig genug in offensichtlichem Widerspruch zueinander ständen. Die Folge sei die Isolierung der Erziehung in einem vergeistigten, unpolitischen Raum.[4]

---

1) Nohl, Hermann, Die pädagogische Bewegung, S. 8

2) Litt, Theodor, Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt, Bochum o.J., S. 112

3) Wilhelm Theodor, Pädagogik der Gegenwart, Stuttgart, 1967[4], S. 69

4) a.a.O. S. 185 ff.;
Nohl, Hermann, Die pädagogische Bewegung, S. 127

Dazu kam eine seit der Aufklärung vorbereitete Wende in der Wissenschaftsentwicklung, die sich auf pädagogischem Gebiet darstellte als eine Emanzipation des Erziehungsdenkens von der Herrschaft der Philosophie und Theologie, als eine zunehmende Hinwendung der Pädagogik zu den sogenannten positiven Wissenschaften Soziologie, Psychologie und Anthropologie. Diese Wissenschaften haben durch die Erforschung somatischer und geistig-seelischer Tatbestände, durch die Aufdeckung organischer und seelischer Zusammenhänge in der Entwicklung des Menschen, speziell des Kindes, durch neue Erkenntnisse über Lernvorgänge und Umwelteinflüsse den betont 'systematischen' Charakter des bisherigen Erziehungsdenkens in Frage gestellt. Das heißt, es schien nicht mehr möglich, von einem zentralen Bildungs i d e a l her "deduktiv" wie von einem "Systemmittelpunkt aus ein geschlossenes Ganzes pädagogischer Erkenntnisse als Richtlinien des praktischen Handelns" abzuleiten und damit also zugleich dem Erzieher verbindliche Mittel und Wege in die Hand zu geben, wie das normativ gesetzte Ziel erreicht werden könne.[1] Indem nun erzieherische Phänomene bewußt werden, "die in das bisher übliche Bild der Pädagogik nicht passe"[2], wurde die Möglichkeit erzieherischer Einwirkung überhaupt problematisch.

---

1) Döpp-Vorwald, Heinrich, Erziehungswissenschaft und Philosophie der Erziehung, Ratingen 1967, S. 1 ff. und Flitner, Wilhelm, Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart, Heidelberg 1958[2] S. 10

2) Döpp-Vorwald, Heinrich, Erziehungswissenschaft, S. 6

Der Mittelpunkt, gleichsam das Herzstück, des neuen pädagogischen Ansatzes war ein gewandeltes Bild vom Menschen und seiner Stellung in der Gemeinschaft: "Es war der gewaltige Glaube an die guten Kräfte im Menschen", an die schöpfersichen Fähigkeiten und an das im Menschen innewohnende teleologische Entwicklungsgesetz, die durch die "entartete Kultur" und durch soziale Bedingtheiten verschüttet waren.[1] Die Reformpädagogik sah den Menschen dynamisch: d.h. als ein Wesen, das in einer ständigen Entwicklung zum Eigentlich-Menschlichen ist, zugleich aber in jedem Moment dieser Entwicklung sein "eigentliches Leben in irgendeiner Weise bereits lebt."[2] Auf dieser Basis konnte das Kind nicht mehr als etwas "Unvollkommenes" gewertet werden, sindern sein Eigencharakter, seine eigentümliche Persönlichkeit, die ihren Zweck in sich selbst hat, wurde anerkannt, ja man sah im Kinde überhaupt das "ursprüngliche Wesen des Menschen."[3] Und seine Zugehörigkeit zur Gemeinschaft war nun nicht mehr formales Ziel pädagogischer Intentionen, sondern für Berthold Otto bereits seinsmäßig vorgegeben im Sinne der organischen Volkstheorie.

Das Erziehungsdenken erhielt dadurch insgesamt eine neue Orientierung. Pädagogische Wirksamkeit setzte das Eingehen auf die natürlichen Gesetze des körperlichen und geistigen Wachstums, auf die triebmäßige

---

1) Bollnow, Otto Friedrich, Existenzphilosophie und Pädagogik, Stuttgart 1959, S. 9 ff.

2) Flitner, Wilhelm, Die vier Quellen des Volksschulgedankens, Stuttgart 1966[6] S. 127

3) Bollnow, Otto Friedrich, Existenzphilosophie und Pädagogik, S. 11 und
Gläser, J., Vom Kinde aus, Hamburg 1920, S. 16 und
Key, Ellen, Das Jahrhundert des Kindes, Berlin 1902, S. 118 ff.

Entfaltung des Organismus voraus; war "Funktion der gesunden kindlichen Entwicklung"[1], wobei der Erzieher erwarten dürfe, daß der kindliche Geist mit einer instinktmäßigen Sicherheit ohne fremde Hilfe die seiner Entwicklung förderlichen Angebote auswähle. "Die Reformer wollen durch Freiheit ein organisches Leben, wie es sich von selber gestaltet, auch in ihrem pädagogischen überschaubaren Bereich wachsen lassen"; sie folgen der Überzeugung, daß nur da sich Persönlichkeit entwickeln könne, wo Erziehung auf der Basis der Freiwilligkeit, der spontanen Produktivität, des Glückes und der Absichtslosigkeit beruhe.[2]

Für die institutionalisierte Form von Erziehung und Bildung in der Schule verwirklichte sich die pädagogische Wende im wesentlichen in dreifacher Weise: Zum ersten sollte hinfort gültiger Maßstab für die Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung allein das spontane kindliche Interesse und die individuelle, durch soziale, psychische und körperliche Gegebenheiten sowie durch den Entwicklungsstand bedingte Lern- und Arbeitsbereitschaft des Kindes sein. Bildungs- und Erziehungsziele sollten nicht aus einem verbindlichen Kanon objektiver, fremdbestimmter Werte und Normen abgeleitet und der Effolg des erzieherischen Bemühens nicht an der erreichten Internalisierung dieser Normen gemessen werden; Erziehung und Bildung sollten vielmehr in erster Linie durch ein vielseitiges Angebot "fragwürdiger Dinge und lösenswerter Aufgaben",[3]

---

1) Flitner, Wilhelm, Die vier Quellen, S. 127

2) Flitner, Wilhelm, Theorie des pädagogischen Weges, Weinheim 19584, S. 80

3) Döpp-Vorwald, Heinrich, die Erziehungslehre Peter Petersen, Wuppertal 1969, S. 98

durch eine Reizatmosphäre, die das Kind zur Selbstbildung herausfordere, erfolgen.

Zum zweiten brachte das "organologische Verständnis"[1] von Gemeinschaft einen neuen, aktiven Faktor in das Unterrichtgeschehn. Der Gesamtunterricht Berthold Ottos, die Arbeitsschulbewegung und später Peter Petersens Lebensgemeinschaftsschule haben Gemeinschaft bewußt als ein erziehendes Moment eingeplant, in dem Sinne, daß Lernen auch ein Prozeß der Auseinandersetzung des einzelnen in und mit der Gemeinschaft sein müsse, daß zum Aufbau eines Weltbildes auch das Bewußtsein, integrierter Teil einer organologischen lebenden Gemeinschaft zu sein, gehöre. Die Reformpädagogen haben in den Schulen nicht Gemeinschaften künstlich organisieren wollen, sondern haben sie als keimhaft naturgegeben angesehen und gefördert. Charakteristisch für das Gemeinschaftsverständnis Berthold Ottos war die Auffassung, daß sich auch in der kleinsten Gemeinschaft - in der Familie, in der Dorfgemeinschaft - das Leben der gesamten Volksgemeinschaft - "Menschenwelt und Lebensverhältnisse, der innere Zusammenhang der Dinge, leben und sterben, die Beziehung von Charakter und Schicksal, verhalten und erziehen"[2] widerspiegelt, und zwar in einer für das Kind leicht überschaubaren Weise. Es wird von daher verständlich, daß Otto wie sein Lehrer Friedrich Paulsen der "Familienschule" in der Dorfgemeinschaft einen außergewöhnlichen Bildungswert zuspricht.[3]

---

1) Döpp-Vorwald, Heinrich, Erziehungswissenschaft, S. 13

2) Friedrich Paulsen, zitiert in: Nohl, H., Die pädagogische Bewegung, S. 181

3) Döpp-Vorwald, Heinrich, Erziehungswissenschaft, S. 6 und 13 ff.

Schließlich war drittens auch die Lehrerrolle in die Reform einbezogen. Die Überbetonung des Methodischen im Lehr- und Erziehungsprozeß und die Rolle des Lehrers als Vertreter objektiver Werte vor den Schülern hatte früher das schulische Geschehen - autoritär und die Schüleraktivität begrenzend - um den Lehrer zentriert. Die Anthropologie der Reformpädagogen entzog diesem Lehrstil die Grundlage. Die Aktivität des Lehrers sollte nun in erster Linie auf die Beobachtung und die Unterstützung der Eigenbewegung der kindlichen Entwicklung sowie auf Beseitigung der das freie geistige Wachstum behindernden Einflüsse zielen. "Wir können ... die Entwicklungsgesetze studieren, die diese Entfaltung beherrschen, ihre Rhythmen und Stufen, und diese Erkenntnis verwenden, damit wir mit unserer Darbietung und Unterstützung immer zur rechten Zeit kommen."[1] Diese Wende in der Didaktik bedeutete allerdings für den Lehrer eine nicht unerhebliche Erschwerung seiner Aufgaben: Da die Planbarkeit des so verstandenen Bildungsprozesses fast gänzlich ausgeschlossen ist - weil dafür die spontanen Antriebe des Kindes die einzigen Anhaltspunkte wären -, versteht hier der Lehrer seine Aufgabe analog zu der des Künstlers, d.h. vom Pädagogen werden vor allem ein "schöpferischer Charakter" und das "Erfinderische des pädagogischen Genies"[2] gefordert. Wilhelm Flitner glaubt sagen zu können, daß vor allem zu Beginn der pädagogischen Bewegung Unterrichten und Erziehen weithin durch Improvisation gekennzeichnet waren; daß es vor allem auf die Lehrer-p e r s ö n l i c h k e i t angekommen sei.[3] Der

---

1) Nohl, Hermann, Die pädagogische Bewegung, S. 156

2) Nohl, Hermann, Die pädagogische Bewegung, S. 152

3) Flitner, Wilhelm, Theorie des pädagogischen Weges, S. 8

Lehrer sollte sein Fachwissen nicht mehr in der sterilen und abstrakten Weise der alten "Stoff- und Buchschule" den Schülern einpauken, sondern didaktisch so überformen, daß das Bildungsangebot in "Akte ihres psychischen Werdens" aufgelöst und für sie nachvollziehbar würde [1]).

Das Gesagte läßt sich etwa dahin zusammenfassen: Das Erziehungsdenken der Reformpädagogik - und damit auch die pädagogische Lehre Berthold Ottos - ist charakterisiert durch ein dreifaches Autonomiestreben, das die Unabhängigkeit der Pädagogik von Philosophie und Theologie, die Eigengesetzlichkeit und Individualität des Kindes und die Selbstverantwortlichkeit des Erziehers in der Schule postuliert; [2]) es versteht sich - mehr oder weniger ausdrücklich - als volksorganisches Bewußtsein und ist gekennzeichnet durch die Leitbegriffe Gemeinschaft, Freiheit und Leben, durch den Willen zu einer "Neugestaltung der menschlichen Verhältnisse in der Schule" [3]) und schließlich durch seinen utopischen Charakter, d.h. durch die Überzeugung, die Gesellschaft könne und müsse durch Erziehung umgestaltet werden. —

Wenn wir nunmehr - nach diesem kurzen Überblick die Hauptlehrstücke des reformpädagogischen Denkens der ersten Jahrzehnte unseres Jahrhunderts - versuchen wollen, deren Verhältnis zur Pädagogik der Gegenwart zu erörtern, so wird ~~es~~ sich zeigen, daß ~~man~~ nach einem anfänglichen Versuch im Anschluß an den Zweiten Weltkrieg, diese Ansätze der Reformpädagogik

---

1) Vilsmeier, Franz, Der Gesamtunterricht, Meinnelm 1967², S. 15

2) Goldschmidt, Dietrich u.a., Erziehungswissenschaft als Gesellschaftswissenschaft, Heidelberg 1969, S. 19

3) Döpp-Vorwald, Heinrich, Die Pädagogik Peter Petersen und der Jena-Plan, In.: Zeitschr.: "Pädagogik heute" 1969 Heft 2/3, S. 54 f.

wiederaufzunehmen, in den sechziger Jahren eine entscheidende Wende eintrat, die die gegenwärtige pädagogische Diskussion deutlich von jenen früheren Tendenzen abhebt.

Dabei ist zu bedenken, daß dem verhältnismäßig geschlossenen System Berthold Ottos eine Vielzahl von - zum Teil sich widersprechenden - Auffassungen in der gegenwärtigen Pädagogik gegenübersteht. Wenn also unsere Darstellung nicht lediglich unverbunden nebeneinander stehende Teilvergleiche von Teilaspekten erbringen soll, muß versucht werden, allgemeine, durchgehende Auffassungen und Bestrebungen aufzuweisen, die - durch die gegenwärtige geschichtliche Situation bedingt - den Hauptströmungen des heutigen Erziehungsdenkens gemeinsam sind.

Am auffälligsten ist die Erscheinung, die Theodor Wilhelm als "Ausdehnung des pädagogischen Feldes"[1] gegenüber der Reformpädagogik bezeichnet. Während sich deren Erziehungsdenken in der Tradition als ein geschlossenes System innerhalb von Familie und Schule zu pädagogischen Provinzen "isoliert" und "verabsolutiert"[2] hat, d.h. während dort die Erziehungsfunktionen von Familie und Schule ohne ihren eigentlichen gesellschaftlichen Bezug gesehen wurden, sind Familie und Schule seither in den umfassenden Prozeß der "éducation permanente" integriert worden, aufgrund einer veränderten Einstellung zu ihrer Leistung in der Gesellschaft.

Eine wesentlich komplexere Veränderung betrifft die "Struktur des pädagogischen Feldes"[3], verursacht vor allem durch die genauere empirisch-analytische Erforschung des Erziehungsprozesses. Die Erkenntnis,

---

1) Wilhelm, Theodor, Die Pädagogik der Gegenwart, S. 222 f.

2) Schelsky, Helmut, Soziologie in der Lehrerausbildung, In: Zeitschrift."Soziale Welt" 12. Jahrgang 1961, S. 3 ff.

3) Wilhelm, Theodor, Die Pädagogik der Gegenwart, S. 222 f.

daß Erziehung nicht allein Gegenstand einer autonomen und isolierten Erziehungswissenschaft sein könne, hatte bereits in der pädagogischen Bewegung zur Kooperation mit Nachbarwissenschaften geführt. Inzwischen haben aber diese Einzelwissenschaften, wie z.B. Psychologie, einerseits einen wissenschaftstheoretischen Wandel vollzogen, andererseits sind von ihnen neue, bis dahin noch unbekannte Materialien in die Erziehungswissenschaft eingebracht worden.[1] Demzufolge hat sich auch das Verhältnis der Erziehungswissenschaft zu ihren Nachbarwissenschaften entschieden gewandelt.

Aus dieser allgemeinen Charakteristik sollen vier Aspekte ausgegliedert werden, die den Wandel der Erziehungswissenschaft konkret zeigen. Es sind ständige Probleme der Pädagogik überhaupt, die aber im Verhältnis zur Zeit Berthold Ottos heute eine Intensivierung bzw. schwerpunktmäßige Verlagerung gegenüber anderen erziehungswissenschaftlichen Fragenkreisen erfahren haben:

Erstens: In der gegenwärtigen pädagogischen Diskussion ist eine vorrangige Behandlung methodologischer Fragen zu beobachten. Das ist begründet in dem seit 1945 zunehmenden Einfluß der erfahrungswissenschaftlichen Methoden der Sozialwissenschaften auf die Pädagogik - Heinrich Roth spricht von einer "realistischen Wendung" der Pädagogik als Wissenschaft.[2]; ferner in einer pragmatischen Sicht des Verhältnisses von Theorie und

---

1) Goldschmidt, Dietrich u.a., Erziehungswissenschaft, S. 37 f.

2) Roth, Heinrich, Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung, Hannover, 1967, S. 113 f.

Praxis: weder die Theoriefeindlichkeit und Idealisierung der Praxis - der geborene Pädagoge, der Lehrer als Künstler -, noch die praxisisolierte Theorie haben sich als hilfreich erwiesen, sondern eine praxisbezogene Theorie und eine über den persönlichen Erfahrungswinkel hinausgehende theorieerhellende Praxis - beide im Sinne eines "permanenten Rückkoppelungsprozesses aufeinander angewiesen"[1] - sollen zu einer Verbesserung der Erziehung führen.[2] Das wirkt sich bereits auf das wissenschaftliche Studium während der Lehrerausbildung aus.

Der hohe Stellenwert methodologischer Fragestellungen in der Erziehungstheorie der Gegenwart ist schließlich auch begründet in der Hoffnung, durch die wissenschaftsmethodische Diskussion das Problem der Eigenständigkeit der Erziehungswissenschaft zufriedenstellend lösen zu können. Berthold Ottos methodologische Fragestellung beschränkte sich noch auf die Kritik an den philosophischen Methoden der zeitgenössischen Pädagogik, weil sie für die Erforschung pädagogischer Phänomene nach seiner Ansicht unzureichend waren.

Es dürfen an dieser Stelle die Impulse der Informationstheorie und der Kybernetik nicht unerwähnt bleiben, die in der Erziehungswissenschaft eine zusätzliche Diskussion ausgelöst haben. Dieser neue Wissenschaftszweig, der selbst noch im Anfangsstadium seiner Entwicklung steht, wird von vielen Pädagogen noch

---

1) Klafki, Wolfgang, Erziehungswissenschaft - Theorie und Praxis, In: W. Klafki u.a., Funkkolleg Erziehungswissenschaft, Band 3, Frankfurt 1971, S. 181

2) vgl. Brezinka, Wolfgang, Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, Weinheim 1971, S. VI f.

sehr distanziert und oft auch ablehnend betrachtet, weil man befürchtet, die unkritische übernahme kybernetischer Denkmodelle werde die totale Mathematisierung der Erziehungswirklichkeit bedeuten. Es zeichnen sich jedoch bereits jetzt Anwendungsmöglichkeiten kybernetischer und informationstheoretischer Erkenntnisse ab, die einen positiven Gewinn bedeuten können: z.B. eine schnellere und umfangreichere Datenspeicherung und -verarbeitung, die Möglichkeit, an geeigneten Bereichen komplizierte und komplexe Sachverhalte durchsichtiger strukturieren unddarstellen sowie Lernkontrollen objektiver gestalten zu können.

Die Einsicht von der Notwendigkeit methodologischer Abklärung und Neuorientierung der eigenen Arbeit ist heute weithin Gemeingut wohl aller Erziehungswissenschaftler. Die Frage jedoch, welche Forschungsmethoden, welches Theorieverständnis der Erziehungswirklichkeit adäquat seien, hat zu einer Aufspaltung in sehr extreme Positionen geführt. Einerseits wird eine Spezialsierung der unter dem bisherigen Sammelbegriff "Pädagogik" zusammengefaßten Bereiche für eine in der Wissenschaftsentwicklung begründete Notwendigkeit gehalten. Philosophische und normative Aspekte sollten von der empirischen Tatsachen- oder "Realwissenschaft" (W. Brezinka) abgetrennt werden,und der Begriff Erziehungs w i s s e n s c h a f t sollte ausschließlich diese empirische pädagogische Tatsachenwissenschaft abdecken. Während Otto es noch für möglich, ja für notwendig hielt, durch empirische Erforschung des Seelenlebens Sinn

und Zweck des Daseins sowie allgemeine Regeln für das Handeln erschließen zu können (weil die Erkenntnis der immanenten Teleologie des Lebens ein System von Gesetzmäßigkeiten erschließen werde), klammert die heutige empirische Forschung die Normen- und Sinnfrage aus der eigentlichen Wissenschaft aus; sie akzeptiert als relevanten Gegenstand lediglich die Erforschung der Bedingungen zur Realisierung von Erziehungszielen.[1)]

Dieser Sichtweise der Erziehungswissenschaft steht eine andere Auffassung gegenüber: daß die einseitige Akzentuierung der Pädagogik als empirische Wissenschaft und ihre Aufspaltung in Erfahrungswissenschaft einerseits und reflexive Erziehungslehre andererseit weder notwendig noch den konkreten Aufgaben der Erziehungswirklichkeit angemessen sei. "Die sich im pädagogischen Aufgabgenbereich auf T e i l vorgänge beziehende E m p i r i e und die von vornherein das Ganze erfassende R e f l e x i o n lassen sich nur in der Abstraktion voneinander trenne. Eine reinliche Scheidung zwischen e m p i r i s c h e r und r e f l e x i v e r bzw. n o r m a t i v e r Pädagogik geht sogar am Wesen

1) Diese Position hat vor allem W. Brezinka in seinem Buch "Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft" und in den Aufsätzen "Über Erziehungsbegriffe", In: Zeitschrift für Pädagogik 17. Jahrgang, Heft 5, 1971, S. 567 ff., und "Was sind Erziehungsziele?" In: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Jahrgang, Heft 4, 1972, S. 497 ff. dargestellt.

des "pädagogisch-Eigentlichen" vorbei. Sooft nämlich diese Aufspaltung mit scheinbarem Erfolg versucht wurde, stand am Ende nicht mehr eine wissenschaftliche Pädagogik, sondern eine empirische Psychologie oder Soziologie im pädagogischen Untersuchungsfeld."[1] Dieser Auffassung nach ist die Pädagogik also eine Wissenschaft, die sowohl mit empirischen Methoden das Tatsachenfeld der Erziehung erforscht, wie auch mit geisteswissenschaftlichen Methoden "Wirkungszusammenhänge und ihre Aussagekraft"[2] zu verstehen und zu deuten versucht, und zwar in sich gegenseitig ergänzender, interdependenter Weise. In diesem Sinne nennt Röhrs die Pädagogik eine hermeneutische, dialektische, phänomenologische Empirie bzw. empirische Hermeneutik, Dialektik und Phänomenologie, entsprechend dem jeweiligen methodischem Akzent.[3]

Schließlich hat in den letzten Jahren eine dritte methodologische Richtung in der Wissenschaftsdiskussion der Pädagogik zunehmend an Bedeutung gewonnen: die "Kritische Theorie". Ihre Thematik ist vielschichtig. Sie kritisierte zunächst die Leistungsfähigkeit empirischer Methoden in den

---

1) Linke, Werner, Aussage und Deutung in der Pädagogik, Heidelberg 1966, S. 159

2) Röhrs, Heinrich, Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Stuttgart 1968, S. 134

3) a.a.O. S. 134

Gesellschaftswissenschaften. Vor allem Jürgen Habermas hat in einer Berthold Ottos Auffassung sehr ähnlichen Weise Erziehung - Erziehungswissenschaft und gesellschaftliche Prozesse - Gesellschaftswissenschaft in einen prinzipiellen Zusammenhang gebracht. Aber insbesondere die Betonung der Aufgabe der Wissenschaft, das Verhältnis von Erkenntnis und Interessen ideologiekritisch zu untersuchen, ihre wechselseitige Beziehung in den Wissenschaftsprozeß mit einzubeziehen, sind auch als Auftrag zur Neubesinnung für die Erziehungswissenschaft verstanden worden. Die Infragestellung der Legitimation traditioneller Lehrinhalte und Erziehungs- und Unterrichtsmethoden im Hinblick auf eine sich wandelnde und auch möglicherweise zu verändernde Gesellschaft, sowie das Aufdecken der ideologischen Hintergründe von Erziehungszielen sind zwei beispielhafte Anwendungen aus der "Kritischen Theorie". Der sicherlich bedeutungsvollste Einfluß zeigt sich jedoch in der Kritik an der Auffassung von Erziehung und Unterricht als nutzbringender, ökonomisch verwertbarer Sozialisation des Menschen sowie in dem konstruktiven Appell zur Einlösung unserer humanen Verantwortung durch eine emanzipatorische pädagogische Theorie und Praxis.

Dieser Aufriß neuer methodologischer Aspekte im pädagogischen Denken der Gegenwart zeigt wohl zur Genüge, wie sehr die jüngere Erziehungstheorie sich in dieser Hinsicht gegenüber der Reformpädagogik gewandelt hat, und zwar weil - wie im weiteren Verlauf der Untersuchung noch näher gezeigt werden soll - die Erziehungswirklichkeit selbst anders geworden

ist; nicht zuletzt in dem Sinne, daß durch eine intensive "Stärkung des Sachverstandes" in der Pädagogik ihre "Ideologie-Anfälligkeit" sich entscheidend verringert hat.[1)]

Zweitens: In den letzten zwanzig Jahren hat die anthropologische Forschung als pädagogische Anthropologie in der Erziehungswissenschaft zunehmend an Bedeutung gewonnen und durch ihre neuen Erkenntnisse eine Wandlung des Erziehungsdenkens maßgeblich initiiert. Die Pädagogik habe begonnen, schreibt Derbolav,[2)] sich auf ihre anthropologischen Grundlagen zu besinnen. Der Anlaß dafür sei die Gefährdung des Erziehungsdenkens durch ein einseitig biologisch und psychologisch gedeutetes Menschenbild. Die Existenzphilosophie und die durch sie stark beeinflußte, anthropologisch fundierte Richtung der Tiefenpsychologie hatten schon vorher das idealistische Menschenbild kritisiert und den Glauben an den "guten Kern" im Menschen und seine teleologische Entwicklung - an dem Berthold Otto noch festhielt - erschüttert. Vielleicht trifft man das unterscheidende Kernproblem am besten

---

1) Roth, Heinrich, Erziehungswissenschaft, S. 124

2) Derbolav, Josef, Kritische Reflexion zum Thema "Pädagogische Anthropologie" In: Zeitschrift "Pädagogische Rundschau; 18. Jahrgang, Heft 8, 1964, S. 751

mit der Aussage Heinrich Roths, daß der "Zentralbegriff" gegenwärtiger anthropologischer Erkenntnisse der "Lernbegriff" sei.[1] Was damit zusammenhängt, daß die Begabung, die nach Berthold Otto als angeborenes Erbgut, als bio-genetische Konstante das Bild der zukünftigen Persönlichkeit enthält und das Wachstum der Person nahezu unveränderbar steuert, nicht mehr in einer so dominanten Rolle gesehen wird. Das geistige Wachstum des Kindes, das Werden der Persönlichkeit kann vielmehr grundsätzlich durch Erziehung beeinfluß und verändert werden: "Begabung ist nicht nur Voraussetzung für Lernen sondern auch dessen Ergebnis."[2]

Ferner hat die moderne Anthropologie das Volksorganische Denken ~~Ottos~~ nicht übernommen; also vor allem nicht die Hypothese Ottos, daß Sprache und Kultur im Kind erb-biologisch keimhaft vorgegeben seien und selbständig vom Kind nachgeschaffen würden. Die Erziehungswissenschaft mit den betreffenden Nachbarwissenschaften ist heute der Auffassung, daß Sprache und Kultur durch Sozialisation erlernt werden müssen: "Es ist heute beinahe ein Gemeinplatz festzustellen, daß Kulturen relativ sind, mithin keinen absoluten Geltungsanspruch besitzen. Kulturanthropologie,

---

1) Roth, Heinrich, (Hersg.) Begabung und Lernen Gutachten und Studien der Bildungskommission 4, Stuttgart 1970, S. 22 f.

2) a.a.O. S. 22

Soziologie und Sozialpsychologie sind imstande, nachzuweisen, daß jeder Säugling diejenige Kultur übernehmen kann, die ihm angeboten wird."[1]

Das Postulat "vom Kinde aus" erhält damit eine andere Bedeutung: Die Theorie, daß aus der Beobachtung des Kindes Erziehungs- und Bildungsziele im Sinne von innewohnenden teleologischen Gesetzmäßigkeiten gewonnen werden können, daß also Erziehung i n h a l t l i c h vom Kinde her bestimmt werde, wird so nicht mehr aufrecht erhalten; "vom Kinde aus" gilt dann nur noch als ein formaler Orientierungsmaßstab für den Erziehungsprozeß. Das bedeutet nicht etwa, daß das reformpädagogische Anliegen, die Eigentümlichkeit des Kindes zu d e m Prinzip allen pädagogischen Handelns zu machen, abgewertet wird; im Gegenteil: durch differenzierte und exaktere Forschungsmethoden ist die moderne pädagogische Anthropologie eher in der Lage, die Eigenwelt, die anthropologische Eigenart des Kindes aufzudecken, um Erziehung kindgemäßer gestalten zu können. Aber Mündigkeit, Freiheit, Selbstbestimmung gelten nicht mehr als Ergebnisse der freien, spontanen Entfaltung des Kindes, sondern als "eine der menschlichen Natur nur mühsam abzuringende ... mögliche Frucht individueller und gesellschaftlicher Anstregungen".[2] also als Ergebnisse von L e r n p r o z e s s e n ; von Lernprozessen, die zwar

---

1) Claessens, Dieter, Familie und Wertsystem, Berlin 1967², S. 160

2) Roth, Heinrich, Begabung und Lernen, S. 32

nicht ohne die freie kindliche Spontaneität erfolgreich sein können, die aber durch die Forderungen fremdbestimmter Aufgaben initiiert werden.

Der Versuch Wolfgang Brezinkas, in Anlehnung an Gilbert Ryle's Unterscheidung von Aufgaben- und Erfolgszeitwörtern[1] eine gültige Definition von Erziehung zu finden, indem er - Brezinka - Erziehung wesentlich eine Aufgabe und einen Versuch nennt, bei dem der Erfolg noch völlig offen stehe, scheint das gegenwärtige, auf neueren anthropologischen Auffassungen fundie-rende Erziehungsdenken gut zu charakterisieren: "Es scheint mir für eine illusionslose Betrachtung der Erziehungspraxis wie für den Entwurf realitätsnaher erziehungsiwssenschaftlicher Theorie von größter Bedeutung zu sein, den V e r s u c h s-charakter des Erziehens zu betonen und den Erziehungsbegriff nicht mit dem Merkmal des Erfolgs zu belasten."[2]

Drittens: Auf einer Verbindung dieses neuen anthropologischen Ansatzes in der Erziehungswissenschaft mit sozialwissenschaftlichen Forschungen beruht ein heute vorrangiger Aspekt des Erziehungsdenkens, der mit den Begriffen Soziabilisierung, Sozialisation und Enkulturation gefaßt wird. Die Sozialisationsforschung beruft sich vor allem auf die Erkenntnisse Adolf Portmanns,

---

1) Ryle, Gilbert, Der Begriff des Geistes, Stuttgart 1969, S. 199 ff.

2) Brezinka, Wolfgang, Über Erziehungsbegriffe, In: Zeitschrift für Pädagogik 17. Jahrgang 1971, Heft 5, S. 576

Arnold Gehlens und Heinrich Roths sowie jener kulturanthropologischen Richtung, die den Menschen als nicht durch Instinkte festgelegt, ohne naturgegebene Hemmungsmechanismen, dafür weltoffen und durch Umwelteinflüsse veränderbar dargestellt hat. Von daher hat sich die Erziehungswissenschaft in den letzten Jahren zunehmend gesellschaftswissenschaftlichenAnalysen des menschlichen Verhaltens geöffnet, besonders eben dem bisher zu wenig beachteten Zusammenhang zwischen Gesellschaft und Erziehung und seiner Bedeutung für das Lernverhalten von Schülern. Die Auswertung der bisher bekannten Ergebnisse hat gezeigt:

- Kinder kommen nicht mit gleichen Lernvoraussetzungen in die Schule;
- entscheidende Ursachen für die unterschiedliche Ausgangssituation in Erziehung und Unterricht sind die sehr verschiedenartig vorgegebenen Sozialisationsprozesse vor allem in der frühen Kindheit;
- Leistungsverhalten, Sprache, Bildungs- und soziale Aufstiegsmotivation sind bedingt durch die soziale Stellung insbesondere der Familie und ihren Erziehungsstil;
- Die Schule setzt in ihren Anforderungen eine an der sozialen Mittelschicht orientierte Sozialisation voraus;
- eine Diskrepanz zwischen der Wertorientierung von Familie und Schule, die sich auf Lernen und Leistung des Schülers auswirkt, ist daher in sehr vielen Fällen nicht zu vermeiden.
  (vgl. dazu die Untersuchungen von Heckhausen, Strzelewicz, Grimm, Hitpaß, Rosen, Winterbottom und Mollenhauer).

"Wir können also annehmen, daß schichtspezifische Wertorientierungen, Sozialisations-Syndrom, Sozialcharakter und Schulerfolg miteinander korrespondieren."[1] Das sei noch näher ausgeführt:

Die Sozialisationsforschung hat zunächst nach den Ursachen für die unterschiedliche Sozia-bilisierung, Sozialisation und Entkulturation[2] gesucht. Der Vergleich der Werthaltungen der Kinder mit denen ihrer Eltern zeigt, daß Werte "durch die Familie auf die nächste Generation übertragen und von dieser übernommen werden".[3] Diese Beobachtung läßt sich ausweiten: Verhaltensregeln, Konditionierung von Normen, die aufgrund der anthropologischen Besonderheit des Menschen gelernt werden müssen, werden in und von der Familie gelernt, so daß René König zu dem Schluß kommt, in der Familie geschehe die "zweite, sozio-kulturelle Geburt" des Menschen.[4]

Die Art der Sozialisationsprozesse in der Familie aber ist bedingt durch die soziale Stellung der Familie. Werte und Normen sowie die entsprechenden Verhaltensweisen werden in verschiedenen sozialen Schichten unterschiedlich bewertet, einige Werte werden nur

---

1) Mollenhauer, Klaus, Sozialisation und Schulerfolg
In: Begabung und Lernen, S. 280

2) Fend, Helmut, Sozialisierung und Erziehung,
Weinheim 1969, S. 39 und 46
und Claessens, D., Familie ...
S. 25 und 35

3) Claessens, Dieter, Familie ..., S. 46

4) Gehlen, A./Schelsky, H., Sozilogie,
Düsseldorf 1954, S. 125

von einer bestimmten Schicht internalisiert, in einer anderen sind sie irrelevant; es findet also in der Familie eine schichtspezifische Sozialisation statt, d.h. "die besonderen Werte und Werttönungen" werden "in den verschiedenen Schichten in der Kernfamilie von einer Generation an die nachfolgende weitergereicht."[1)]

Es ginge weit über den Rahmen dieser Arbeit hinaus, wollte man an dieser Stelle alle Erkenntnisse der Sozialisationsforschung hinsichtlich der schichtspezifischen Wertorientierung in der Familie aufführen. Nur einige für diese Untersuchung vorrangig relevante Beobachtungen sollen noch aufgezeigt werden.

Die Sozialisationsforschung hat festgestellt, daß Eltern der Mittelschicht, besonders der oberen Mittelschicht, vorwiegend aufgrund ihrer besonderen Ausbildung ihren Kindern ein vielseitigeres Erfahrungsfeld anbieten können als Eltern der Unterschicht. Dieses Angebot ist vorwiegend auf die Förderung intellektueller Fähigkeiten abgestimmt und auf die Befriedigung individueller Bedürfnisse. Die Familie der Unterschicht dagegen vermittelt eher kollektive Verhaltensmuster, "ihre Lebensperspektive (hängt) nicht von subjektiven, individuellen Fähigkeiten" ab.[2)] Auch die Strafpraxis in der Familie als Sozialisationsinstanz zeigt auffällige Unterschiede. Während in der Familie der Mittelschicht mehr die Intentionen eines Vergehens bestraft werden, und dann vornehmlich mit psychologischen Methoden, werden in der Unterschicht die Folgen einer Tat

---

1) Claessens, Dieter, Familie ... S. 127

2) Gottschalch, Wilfried u.a., Sozialisationsforschung, Frankfurt 1971³, S. 92

durch körperliche Züchtigung geahndet.

Bronfenbrenner hat beobachtet, daß sich die Sozialisationspraktiken mit dem Wandel der gesellschaftlichen Situation auch in den Familien ständig verändern. Er spricht von "säkularen Trends", die seit dem letzten Kriege festzustellen seien und die er wie folgt charakterisiert:

"a) größere Nachsicht gegenüber den spontanen Wünschen des Kindes;

b) ungezwungenere Äußerung der Zuneigung;

c) vermehrtes Vertrauen in indirekte 'psychologische' Bestrafungsmethoden (wie vernünftiges Zureden und Gewissensappell) statt direkter Methoden, wie etwa körperliche Züchtigung, schelten, drohen;

d) infolge der Annäherung an vorwiegend mittelständische Normen und Methoden eine sich verengende Kluft zwischen den sozialen Schichten und den Formen ihrer Kindererziehung."[1)]

Auf der Suche nach den Ursachen für ungleiche Ausgangssituationen im Bildungsprozeß bei Heranwachsenden sind also die soziokulturellen Bedingungen der Erziehung in ihrer vollen

---

1) Bronfenbrenner, U., Wandel der amerikanischen Kindererziehung, In: von Friedebrug, (Hersg.), Jugend in der modernen Gesellschaft, Köln/Berlin 1965, S. 322

Mollenhauer, Hitpaß und Grimm haben diese Beobachtungen auch für Verhältnisse der Bundesrepublik Deutschland bestätigt.

Bedeutung erkannt worden. Die Sozialisationsforschung konnte nicht nur die Voraussetzungen für Erziehung, wie z.B. die Notwendigkeit ihrer emotionalen Fundierung in der ersten Phase der menschlichen Entwicklung, erhellen, sondern überhaupt die grundsätzlich wechselseitige Abhängigkeit von sozial bedingter Wertorientierung, Erziehungsstil und Erziehungsziel. Von besonderer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang - wie gesagt - die Feststellung, daß die Eltern ihre Erziehungspraxis an den aus ihrer gesellschaftlichen Stellung erwachsenden Problemen orientieren, daß sie ihren Kindern also nur die Fähigkeiten vermitteln wollen, die für die Bewältigung ihrer schichtspezifischen Probleme ausreichen.[1)]

Alle diese neuen Erkenntnisse der Sozialisationsforschung haben das Verständnis der Erziehung erheblich gewandelt. So definiert Claessens Erziehung als ergänzende "soziale Formung", die aufgrund der anthropologischen Gegebenheiten "soziale Formbarkeit", "Plastizität" und "Anpassungsfähigkeit" notwendig wird; die ältere Generation befähigt ihren Nachwuchs "in einer chaotischen Welt, deren Elemente nicht von vornherein 'für den Menschen brauchbar' typisiert sind, nicht nur typisch, sondern darüber hinaus kultur-typisch zu handeln und sich damit zu erhalten."[2)] - Fend schließlich verwendet in Anlehnung an die englischsprachige Literatur den Begriff Erziehung nahezu identisch mit Sozialisierung im Sinne von Sozialmachung:[3)] "Der

1) vgl. Gottschalch, Wilfried, Sozialisationsforschung, S. 67

2) Claessens, Dieter, Familie ..., S. 69

3) Fend, Helmut, Sozialisierung ..., S. 49 und 53 f.

Ausdruck 'Sozialmachung' deutet schon ungefähr den Phänomenbereich Erziehung an: soziale Verhaltensweisen von Personen, durch die andere in eine Richtung beeinflußt werden sollen, die als positiv betrachtet wird."[1] "Sozial" bedeutet dabei für Fend zunächst einfach interpersonal - "Erziehung ist interpersonales Verhalten"[2] - und im Sinne Brezinkas "auf Mitmenschen bezogen"[3]. Erziehung ist durch und durch ein soziales Phänomen, weil der Erzieher sich an Normen und Werten orientiert, die von der Gesellschaft vorgeschrieben sind, weil die "erzieherische Interaktion"[4] somit durch gesellschaftliche Rollen der am Erziehungsprozeß Beteiligten geprägt ist und weil schließlich ein wesentliches Ziel aller erzieherischen Bemühungen "der Fortbestand der Gesellschaft und der Kultur"ist.[5]

Erwähnenswert ist noch, daß im Zusammenhang der Sozialisationsforschung der Erziehungsbegriff in der Regel ausschließlich die i n t e n t i o n a l e Erziehung als ein

---

1) a.a.O. S. 49

2) a.a.O. S. 51

3) Brezinka, Wolfgang, Über Erziehun sbegriffe, S. 600
Fend bezieht sich an dieser Stelle ausdrücklich auf Brezinkas Definition von Erziehung

4) Claessens, Dieter, Familie ... S. 51

5) Fend, Helmut, Sozialisierung ..., S. 50

bewußtes, zielgerichtetes, planvolles Tun meint und daß die Einwirkung von "nicht-personalen Gegenständen"[1] nicht mit diesem Terminus bezeichnet wird. Und da "sozial" hier immer soviel wie interpersonal bedeutet, fällt auch das Phänomen der Selbst-Erziehung hier nicht mehr unter den Erziehungsbegriff.

Dieser Aspekt des gegenwärtigen Erziehungsdenkens ist gerade auch für eine kritische Analyse der Erziehungslehre Berthold Ottos insofern relevant, als dieser - wie oben dargelegt - das "Volksorganische Denken" als ein ererbtes, mit der Zugehörigkeit zur Volksgemeinschaft gegebenes, kulturtypisches Bewußtsein und Handeln ansieht. Die Sozialisationsforschung hat nun zwar gezeigt, daß es ein "Volksorganisches Denken" im Sinne eines kulturtypischen Verhaltens tatsächlich gibt und daß das Kind im Laufe seiner geistigen Entwicklung einen ähnlichen Enkulturationsprozeß (einschließlich des Spracherwerbs) durchläuft, wie ihn die Gesellschaft in ihrer Geschichte auch durchlaufen hat; aber die Untersuchungen u.a. von Claessens und Elias[2] haben auch nachgewiesen, daß die kulturtypischen Verhaltens- und Bewußtseinsweisen als "gesellschaftliche Schemata und Modelle"[3] einer

---

1) Brezinka, Wolfgang, Über Erziehungsbegriffe, S. 598

2) vgl. Claessens, Dieter, Familie und Wertsystem und Elias, N., Über den Prozeß der Zivilisation, Basel 1939

3) a.a.O. S. 119

bestimmten Kultur- und Volksgemeinschaft nicht ererbt, sondern durch Sozialisationsprozesse erst e r w o r b e n werden. Dieser Lernprozeß geschieht sogar unter Unterdrückung, wenigstens aber als eine Automatische Selbstüberwachung", der Triebe.[1] Un der exakte Vergleich der individuellen mit der gesellschaftlichen Entwicklung hat ergeben, daß beide nicht in dem Sinne identisch sind, daß sich im geistigen Wachstum des Kindes der kulturelle Werdegang seiner Volksgemeinschaft exakt wiederholt. Gemeinsam ist vielmehr beiden Prozessen eine gewisse Gesetzmäßigkeit menschlicher Entwicklung überhaupt, für die der Aufbau, das steigende Niveau der Verhaltensstile charakteristisch ist, derart, daß sie - so Claessens - stets vom "gröberen" zum "feineren" Verhalten führe.[2]
Der Ertrag der Sozialisationsforschung für das moderne Erziehungsverständnis kann insgesamt etwa so zusammengefaßt werden:

Zwischen sozialem System, sozialer Schicht, schichtspezifischen Verhalten und der Erziehung besteht eine wechselseitige Abhängigkeit; Persönlichkeitswachstum und Persönlichkeit eines Menschen sind keine vererbbaren Konstanten, sondern ein Lernprozeß bzw. das Ergebnis einer Internalisierung von Rollenerwartungen der Familie und des größeren gesellschaftlichen Zusammenhanges, in dem der Einzelne lebt; soziale und kulturelle Normen und Werte

---

1) a.a.O. S. 119

2) a.a.O. S. 119

sind nicht im Kinde anlagemäßig vorhanden, sondern werden von der Gesellschaft vorgegeben und in ihrer Einhaltung überwacht. "Die Möglichkeit, Kultur in sich aufzunehmen und sich Kultur zu stellen, wird vom menschlichen Wesen offenbar mitgebracht, nicht aber Kultur selbst".[1)]

Viertens: Mit einem vierten Aspekt soll die Charakterisierung der gegenwärtigen Situation in der Pädagogik abgerundet werden: gemeint ist die verstärkte Unterrichtsforschung.

Die erörterten neuen psychologischen und anthropologischen Erkenntnisse, die Untersuchungen über den Sozialisationsprozeß und die neuen wissenschaftsmethodischen Ansätze in der Pädagogik haben auch eine veränderte Situation in der Unterrichtsforschung ausgelöst. Zu diesen wissenschaftlichen Entwicklungen kommen verstärkend hinzu die Veränderungen der Gesellschaft und der Technik, damit die zunehmende Interdependenz von Wissenschaft, Technik und gesellschaftlichen Prozessen. All dies hat eine Kritik und Veränderung auch der Schulform, der Didaktik und Methodik des Unterrichts notwendig gemacht.[2)]

Am auffälligsten hat sich diese Notwendigkeit an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen bemerkbar gemacht. Während zur Zeit Berthold Ottos die Erziehungswissenschaft nur an wenigen Hochschulen repräsentiert

---

1) a.a.O. S. 70

2) Roth, Heinrich, Revolution der Schule? Die Lernprozesse ändern, In: Auswahl, hersg. von H. Roth und A. Blumenthal, Reihe A Heft 9, Hannover 1969, S. 39

war und sonst fast ausschließlich von anderen Fachbereichen mit vertreten wurde, stieg in den letzten 20 Jahren die Zahl ausschließlich erziehungswissenschaftlicher, mit wissenschaftlichen Mitarbeitern umfangreich ausgebauter Lehrstühle erheblich an. Dazu kommen zahlreiche Neugründungen von einschlägigen Forschungsinstituten, deren Arbeit auch immer mehr ein besonders lebhaftes öffentliches Interesse gefunden hat.

Dabei war zu beobachten, daß die Unterrichtsforschung und ihr Auftraggeber, die Bildungsplanung, die isoliert kulturell-humanistischen und in der Methode mehr intuitiven Trends mehr und mehr zugunsten immer größerer Rationalität verlassen hat. Die Begriffe Konsum und Kapital, Bedarf und Nachfrage sind auch im Bereich der Bildungsprozesse gebräuchliche Termini geworden. Es hatte zeitweilig den Anschein, als wenn Selbstverwirklichung, Emanzipation und Glück des einzelnen als Lernmotivationen und Lernziele fast völlig von wirtschaftspolitischen Motiven abgelöst würden. Und dieser Trend wirkte sich bis in das Erziehungsverhalten der Kernfamilie hinein aus, in der Weise, daß die Eltern, wie Heckhausen, McClelland und Bronfenbrenner nachgewiesen haben, zunehmend die intellektuelle Ertüchtigung und berufliche Leistungsfähigkeit ihrer Kinder als eigentliches Ziel der Erziehung betrachten.

Die von diesen Impulsen angeregte Unterrichtsforschung betrifft im wesentlichen folgende Problembereiche: Revision der Bildungspläne,

Erforschung der Wirkungszusammenhänge des Lehrerverhaltens und der Lernprozesse und Reform der Schulorganisation.

In der Diskussion über neue, zeitgerechte Bildungspläne zeigt sich die gesellschaftlich-wirtschaftliche Motivation der Unterrichtsforschung am deutlichsten. So hat die Erfahrung, daß der Mensch in der heutigen Gesellschaft einem ständigen Wechsel zwischen Ausbildung und Mitarbeit in der Produktion sowie raschen Veränderungen beider Bereiche ausgeliefert ist, dazu geführt, daß die Isolierung der einzelnen Schulformen und Bildungsinstitutionen und die Modelle abgeschlossener Bildungsänge aufgegeben und die Einheit des Bildungsprozesses in allen Bildungseinrichtungen von der Vorschulerziehung bis zur Erwachsenenbildung postuliert wird. Diese Konzeption hat in den Begriffen "lifelong learning" und "éducation permanente" ihren Ausdruck gefunden. Es ist nur ein, aber sicherlich das wesentlichste positive Ergebnis dieser veränderten Auffassung, daß nun Erfolg und Mißerfolg in der Schule relativiert werden,[1] d.h. daß dort verpaßte Chancen in einem später wiederaufgenommenen Bildungsprozeß kompensiert werden können, wodurch die These Schelskys von der Schule als Verteilungsinstanz der Sozialchancen allmählich hinfällig wird.

---

1) Lemberg, Eugen u.a., Schule und Gesellschaft, Darmstand 1971, S. 8 ff

Auch in der Formulierung der Lernziele - Fähigkeit zu Ausdruck und Kommunikation, zu Konzentration und Beobachtung, zur Selbstinformation und Kooperationsfähigkeit[1] - ist deren gesellschaftliche Bedingtheit nicht zu übersehen.

Zur Unterrichtsforschung im weiteren Sinne gehören auch die Beiträge der Soziologie und Psychologie zur Analyse des Lehrerverhaltens. In ihnen stellt sich ein neues Selbstverständnis des Lehrerberufes dar, das die Funktion des Lehrers unter weitgehendem Verzicht auf die personale Bindung zwischen Lehrer und Schüler "versachlichen"will. Entgegen der traditionellen Auffassung, daß zum Lehrerberuf eine Naturveranlagung, ein großes Maß an Idealismus und überdurchschnittlichem persönlichen Engagement gehöre und daß das "bildend Wirksame"[2] vor allem die Persönlichkeit des Lehrers sei, betont man hier, daß das Lehrerverhalten erlernbar und trainierbar sei und daß es darum in eine gezielte, verifizierbare und kontrollierbare pädagogische Planung einbezogen werden müsse. Heinrich Roth spricht in diesem Zusammenhang von eine "methodischen Chance", die die Erkenntnis der "Wiederholbarkeit des pädagogischen Tuns" und seiner Kontrollier-

1) a.a.O. S. 10

2) Roth, Heinrich, Erziehungswissenschaft, S. 119

barkeit eröffnet habe.[1]

An der Anzahl der Forschungsvorhaben und am Umfang des Literaturangebotes gemessen nimmt allerdings die Erforschung des Verhaltens der Lernenden, des effektiveren Lernens, in der heutigen Unterrichtsforschung den größten Raum ein. Der bereits angedeutete Wandel im Verständnis von "Begabung" - daß Begabung nicht mit determinierenden Erbanlagen identisch sei - hat die Erforschung der vielfältigen einschlägigen Phänomene - wie "Lernfähigkeit, Lernprozeß, Lernerfahrungen, Lernzuwachs, Lernleistungen, Steuerung und Steigerung von Lernleistungen"[2] - initiiert und befruchtet. Auch die Beobachtungen und Daten der Sozialisationsforschung über den Zusammenhang von Sozialisationsprozeß und Lernverhalten haben die Möglichkeiten, "effektive Lernstrategien"[3] zu entwickeln, erweitert. Die Erkenntnisse über schichtbedingte Mentalitätssperren, über besondere geografisch-, milieu- und finanziell-bedingte Situationen als "Bedingungsfelder" (Wolfgang Schulz) für Lernleistungen sind aus der Unterrichtsforschung und der Unterrichtsplanung nicht mehr wegzudenken.

Schließlich ist auch die Schulorganisation in verstärktem Maße Gegenstand der neuen Unterrichtsforschung geworden, weil sie doch die

---

1) a.a.O. S. 119 f.

2) Roth, Heinrich, Begabung und Lernen, S. 22

3) a.a.O. S. 22

notwendige Basis, die Voraussetzung für die Verwirklichung alles schulischen Lernens und somit selbst ein bedeutender erziehender Faktor ist. Berthold Otto hat mit anderen Reformpädagogen ihre pädagogische Wirksamkeit so gesehen und didaktisch eingeplant; neuere wissenschaftliche Erkenntnisse und praktische Erfahrungen bestätigen diese reformpädagogischen Ansätze und gehen in der Bewertung der möglichen unterrichtlichen und erzieherischen Effektivität einer guten Schulorganisation z.T. noch darüber hinaus.

2. Die Schule in der fortgeschrittenen Industriegesellschaft

2.1. Der Mensch in der technischen Zivilisation

Der vorausgehende Abschnitt hat an einigen exemplarischen Kriterien den Wandel aufzuzeigen versucht, der sich in der Erziehungswissenschaft seit der beginnenden reformpädagogischen Bewegung bis zur letzten Hälfte des 20. Jahrhunderts vollzogen hat. Das war notwendig, um weiterhin in sachgerechter Weise den Ort der Erziehungslehre Berthold Ottos in diesem Entwicklungsprozeß bestimmen zu können.

Dazu muß aber zunächst in dem nun folgenden Abschnitt die gegenwärtige Schulproblematik, soweit sie Ähnlichkeit zeigt mit der Zukunftsschule Berthold Ottos, noch differenzierter dargestellt werden, als das bisher geschah. Und das wiederum erfordert - da im Vorausgegangenen wohl deutlich genung geworden ist, wie sehr der zeitgenössischen Erziehungswissenschaft der Zusammenhang zwischen Schule und Gesellschaft im Zentrum aller schulpädagogischen Überlegungen steht - vorweg noch eine eingehendere Analyse der derzeitigen Situation unserer Gesellschaft.

Dabei wird man sich gewiß der Schwierigkeiten eines solchen Vorhabens bewußt bleiben. Das gesellschaftliche System ist so komplex, daß eine umfassende Charakterisierung weit über den Rahmen dieser Arbeit hinausgehen würde. Eine verkürzte Darstellung aber birgt die Gefahr einer unsachlichen "Vereinfachung" und "Dogmatisierung"[1] in sich; zudem fehlen offen-

---

1) Mannheim, Karl, Freiheit auf der Stufe der Planung, S. 347

sichtlich trotz der hochentwickelten sozialwissenschaftlichen Forschung noch viele Materialien für eine vollständige Durchleuchtung dieser Gesellschaft. Schelsky hält es deshalb für notwendig, eine Ortsbestimmung des jeweiligen Sozialsystems nur unter Hinzuziehung mehrerer soziologischer Theorien zu versuchen und die darzustellende gesellschaftliche Situation nicht anders als einen "Schnittpunkt" unterschiedlicher gesellschaftlicher Entwicklungen zu verstehen.[1)]

Diesen Bedenken soll im folgenden dadurch Rechnung getragen werden, daß nur die für die jeweilige Schulsituation relevanten Charakteristika der Gesellschaft berücksichtigt und daß die Aussagen mehrerer in ihrem wissenschaftlichen Ansatz sich unterscheidender Autoren zur Darstellung der fortgeschrittenen Industriegesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland herangezogen werden, wobei die Tatsache unterschiedlicher, z.T. gegenläufiger Entwicklungstendenzen als Ausgangpunkt vorausgesetzt wird.

Das auffälligste und für die Bildungsdiskussion wohl relevantestes Phänomen der gegenwärtigen Gesellschaft ist die zunehmende Beschleunigung ihres Wandels, ihrer Veränderungen, wobei weder das Maß der Veränderlichkeit[2)] noch ein möglicher Zielpunkt bekannt sind. Diese schnellen Veränderungen, die den öffentlichen und privaten Lebensraum des Individuums betreffen, werden verursacht durch die immer noch zunehmende Technisierung unseres gesamten Daseins. Die Soziologie spricht darum nicht mehr schlicht von der Industriegesellschaft, sondern von der "fortgeschrittenen

---

1) Schelsky, Helmut, Wandlung der deutschen Familie in der Gegenwart, Stuttgart 1955[3], S. 347

2) von Hentig, Hartmut, Systemzwang und Selbstbestimmung, Stuttgart 1968, S. 18

Industriegesellschaft" (René König), von der "zweiten industriellen Revolution" (K.M. Bolte), von der "technischen Zivilisation" (von Hentig). Hatte sich die Industrialisierung in ihren Anfängen dahingehend ausgewirkt, daß der Mensch imstande war, sich von den Naturzwängen zu befreien, so ist die Situation der "zweiten industriellen Revolution"[1] gekennzeichnet durch das Bemühen, die Technisierung mit ihren Folgen durch eine hochentwickelte Organisation und immer perfektere Bürokratisierung für eine Erweiterung des Freiheitsraumes des einzelnen zu nutzen. Da der Mensch die komplizierten, zeitaufwendigen Kontroll- und Steuerungsfunktionen, die notwendig geworden sind, nicht mehr selbst leisten kann, übernehmen automatische Apparaturen seine Funktion. Seine besondere Problematik in dieser Kulturlage besteht nun darin, die Abhängigkeit des Fortbestehens der Gesellschaft vom Funktionieren "hochkomplizierter menschlicher Organisationen und Proudiktionsapparaturen"[2] nicht zum übermächtigen Schicksal werden zu lassen.

Ein weiteres Kennzeichen der fortgeschrittenen Industriegesellschaft ist ihre gegenüber vergangener Epochen erheblich größere innere Dynamik. Eine zunehmende Liberalisierung in der Gestaltung des individuellen Lebens einerseits und des öffentlichen, wirtschaftlichen und sozialen Bereichs andererseits hat zu einer verstärkten sozialen Mobilität geführt. Für den einzelnen bedeutet dies unter anderem:

---

1) Bolte, Karl Martin/Aschenbrenner, Katrin, Die gesellschaftliche Situation der Gegenwart, Opladen 1970[6], S. 6

2) a.a.O. S. 37

Freiheit in der Wahl des Ehepartners, des Berufes, des Lebensraumes, der politischen Tätigkeit, der Freizeitbeschäftigung; für größere soziale und wirtschaftliche Zusammenhänge bedeutet es: Gewerbefreiheit, Wahl des Wirtschaftssystems, Freizügigkeit der Industrieansiedlung und in der Art der Produktionen. Die sichtbaren Folgen für die Menschen sind häufiger Ortswechsel, Veränderungen im Beruf, Siedlungsverdichtung in den sogenannten Ballungsräumen und Industriezentren sowie eine durch größeren Konsum ausgelöste Steigerung der Produktivität.

Gerade der Berufssektor zeigt sehr anschaulich, welcher Art die Mobilität und Dynamik in der gegenwärtigen Gesellschaft ist: Die laufend auf den modernsten technischen Stand gebrachten Produktionsverfahren vermehren ständig die Zahl der Berufe bzw. verändern bisher bekannte Berufsarten. Auch die steigende Vielzahl und Bedeutung der Dienstleistungsberufe ist ein Beispiel für diese Veränderung. "Während die Anzahl der in der Urproduktion und Grundstoffindustrie - Landwirtschaft, Schwerindustrie, Güterverkehr - Beschäftigten und ihr prozentualer Anteil an der Gesamtzahl der arbeitenden Bevölkerung sinken, steigen die Anzahl und der Prozentsatz der Büroangestellten und der öffentlichen und privaten Dienstleistungsberufe."[1] Im Sinne dieser Entwicklung ist inzwischen in der BRD für jeden Arbeitnehmer die Möglichkeit zur beruflichen Weiterbildung oder Umschulung auch gesetzlich garantiert, was einerseits eine Anpassung an die vorhandene Dynamik der beruflichen

---

1) Riesmann, David, Veränderungen im Sozialcharakter, In: Dreitzel, H.P. (Hrsg.) Sozialer Wandel, Neuwied 1967, S. 366

Entwicklung bedeutet, andererseits aber die Mobilität in der Berufswelt noch verstärkt.

Weiterhin ist für die gegenwärtige Gesellschaft das Überschreiten enger nationaler Grenzen auf Grund wirtschaftlicher, kultureller und sozialer Verpflichtungen und Interdependenzen kennzeichnend. Die gesteigerte und hochentwickelte Produktivität ist auf den internationalen Austausch von Industriegütern und Rohstoffen angewiesen. Die beruflichen Umstrukturierungen machen eine weiträumigere Bewegung von Arbeitskräften notwendig; die kostspielige technische Entwicklung des Verteidigungsapparates zwingt die einzelnen Nationen zu internationalen Zusammenschlüssen; politische Entwicklungen führen zu auch für den einzelnen Menschen erlebbarer weltweiter Kooperation zwischen den Völkern.

Die Beschleunigung der Veränderung in allen Lebensverhältnissen, die zunehmende Durchorganisierung des gesamten Daseins, die verstärkte soziale Mobilität und der hohe Grad an "Verpflichtung und Interdependenz"[1] bedeuten gleichzeitig eine Zunahme des Wissens-, Informations- und Verantwortungsbereiches und eine Erweiterung des Bewußtseinshorizontes für jedermann; aber nicht zur Zunahme, sondern auch eine ständige Umstrukturierung des Wissens und des Bewußtseins. Eine Reihe moderner Soziologen stellt jedoch übereinstimmend und nicht ohne Pessimismus fest, daß der einzelne der Flut von Informationen, den wachsenden Entscheidungsanforderungen nicht mehr gewachsen ist Er ist gezwungen, sich "Erfahrungen aus zweiter Hand" (Arnold Gehlen) zu besorgen, die ihn aber gerade

---

1) von Hentig, Hartmut, Systemzwang ... S. 18

nicht befähigen, seine Situation zu beherrschen, d.h. Veränderungen und Zusammenhänge zu verstehen und zu verarbeiten. Dieses "Zweite-Hand-Wissen" verschleiert die soziale Wirklichkeit und verführt zu Denkklischees, zu Vereinfachungen und deshalb zu Zerrbildern.[1] Die Folge ist die Flucht in den Irrationalismus, in die "kollektive Hegung".[2] Ogborn glaubt mit seiner Theorie vom "cultural lag"[3] diese ambivalente Situation treffend zu beschreiben.

Ein weiteres Merkmal der gegenwärtigen Situation ist die Mobilität und Dynamik des sozialen Status des Menschen. In der Traditionsgesellschaft war die soziale Stellung durch Geburt, durch vererbte, einmal zur Gewohnheit gewordene Rechte und Positionen festgelegt. Seitdem die gesellschaftliche Entwicklung dem einzelnen weitgehend Freiheit in der Wahl seines Lebensweges und die Möglichkeit des sozialen Aufstieges innerhalb seines Berufes und durch den Beruf gegeben hat; seitdem die soziale Stellung weitgehend vom Konsumverhalten abhängig geworden ist; und seitdem auch außerberufliche Tätigkeiten - z.B. in der Politik, im Sport - von öffentlicher sozialer Bedeutung geworden sind, kann der einzelne in seinem Leben seinen sozialen Status mehrmals wechseln, ja er hat oft nicht nur einen sozialen Status, sondern mehrere zur gleichen Zeit. Seine Schichtzugehörigkeit wechselt, soziale Schichten lösen sich auf

---

1) vgl. Bolte, Karl-Martin/Aschenbrenner, Katrin, Die gesellschaftliche Situation, S. 14

2) Behrendt, R.V., Der Mensch im Lichte der Soziologie, Stuttgart 1962, S. 79

3) Ogborn, William,F., Die Theorie des "Cultural Lag" In: Dreitzel, H.P., Sozialer Wandel, S. 328

oder gleichen sich an oder rekrutieren sich aus neuen Mitgliedern. So zählen heute z.B. zu den Unterprivilegierten nicht mehr generell die aufgrund ihrer Bezahlung oder ihrer Tätigkeit niedrig eingeschätzten Berufsgruppen, sondern vor allem unversorgte alte Menschen, Flüchtlinge, Heimatlose, Kleinrentner.[1)]

Einschlägige Untersuchungen zeigen, daß die Zahl der sozialen Rollen ständig zunimmt, daß dabei aber ihre Bezogenheit aufeinander abnimmt. "Der Mensch erscheint heute also nicht eingeordnet in sich ergänzende soziale Gebilde, sondern im Brennpunkt der Anforderungen einer Reihe zum Teil miteinander konkurrierender Gebilde, die häufig gar nicht mehr die Gesamtpersönlichkeit des Menschen berücksichtigen, sondern nur einen bestimmten Aspekt seiner sozialen Existenz:"den Sportler, den Betriebsangehörigen, das Parteimitglied usw."[2)] Die Folge dieser Situation sind Spannungen, zunehmende Verschlechterung der persönlichen Kontakte, die beim Betroffenen zu Unsicherheit, Vereinsamung, Resignation und Skepsis führt. Es ist ein Paradox, daß "trotz der steigenden Zahl der Mitmenschen und Kontakte"[3)], trotz der Vermehrung der Kommunikationsmittel und der Zunahme der sozialen Gebilde nicht etwa das Bewußtsein sozialer Zusammengehörigkeit und Sicherheit wächst, sondern eher die Angst vor der Vereinsamung.

---

1) vgl. König, René, Soziologische Orientierungen, Köln/Berlin 1965, S. 59 f.

2) Bolte, Karl Martin/Aschenbrenner, Katrin, Die gesellschaftliche Situation der Gegenwart, S. 17

3) a.a.O. S. 47

Die Familie hat die geschilderte gesellschaftliche Entwicklung in der Weise mitvollzogen, daß sie einmal von der patriarchalischen Großfamilie, die mehrere Generationen und Verwandtschaftsgrade umfaßte, bis auf die Kernfamilie verkleinert wurde. Sie hat zum anderen viele Funktionen, die sie im Laufe ihrer Geschichte hatte, die sie in ihrer Grundaufgabe der Regeneration des Lebens z.T. auch stark belasteten und ihr eigentlich wesensfremd waren - wie: Produktionsstätte, Lebens- und Krankenversicherung, Kultträger und Berufsausbildungsstätte für ihre Mitglieder zu sein - abgelegt und beschränkt sich nun auf "ihre eigenste, rein familiäre Funktion: Gestaltung der menschlichen Intimsphäre"[1] und Bedingungsfeld für die "zweite Geburt (ihres Nachwuchses) als sozio-kulturelle Person"[2]. Die so entlastete Kernfamilie müßte ihre Aufgaben besser erfüllen können denn je. Die Sozialisationsforschung zieht jedoch eine negative Bilanz. Wesentliche Ursachen dafür mögen sein, daß einmal die Familie wie der einzelne durch die Vielfalt der Verhaltensanforderungen und -muster und durch die beschleunigte Veränderung der gesellschaftlichen Gesamtsituation überfordert ist und daß zum anderen gerade die Kernfamilie als eine Kleingruppe überstarke Bindungen ihrer Mitglieder aneinander begünstigt und damit die Prozesse der Sozialisation, die den Übergang der jungen Generation von der Intimsphäre in die Öffentlichkeit einüben sollen, erschwert.

Schließlich sei auf die veränderten Formen persönlicher Verhaltensorientierung und Lebenshaltung hingewiesen, die sich aus der Situation der gegenwärtigen

---

1) König, René, Soziologische Orientierungen, S. 90
2) a.a.O. S. 111

Gesellschaft im Schnittpunkt gegenläufiger Norm- und Wertsetzungen ergeben, welche im konkurrierenden Bemühen um ihre Geltung den Menschen vor ständige Konflikte stellen.

In der vorindustriellen Zeit bedeuteten die "persönlichen, verinnerlichten Werthaltungen" sowie die autoritären Instanzen - wie die Gottheit, die Inhaber politischer und wirtschaftlicher Macht, die alte Generation, "charismatische Führer" - für den einzelnen echte Verhaltenssicherheit.[1] Die hochentwickelte Industriegesellschaft hat den Menschen zwar mehr soziale, rechtliche und geistige Freiheit gebracht, hat ihnen dafür aber auch die hilfreichen autoritären Verhaltensmuster allmählich genommen und statt ihrer anderen Maßstäben zunehmend Geltung verschafft: Die Normen und Werte der gesellschaftlichen Insitutionen, das Verhalten der durchschnittlichen Umgebung, die Leitbilder der Massenkommunikationsmittel, Werte anderer Kulturbereiche sind zu ~~den~~ entscheidenden Orientierungsmaßstäben geworden. Nicht mehr die Erfahrung und Weisheit des Alters soll Richtschnur für das Handeln sein, sondern die Anpassungsfähigkeit und Mobilität der jungen Generation. Sowohl im öffentlichen wie im privaten sozialen Bereich wird eine bewahrende, erhaltende und stark emotional getragene Lebenseinstellung abgelöst durch weltoffenere, fortschrittbejahende und rationale Einstellungen. Statt sein Leben als Schicksal hinnehmen zu müssen, glaubt der Mensch bewußter leben, sein Leben mehr denn je planen und selbst bestimmen zu können. Steigender Konsum und Wohlstand - in gewisser hinsicht natürlich ein echtes Lebensziel und erstrebenswertes Glück des Menschen - sind für alle erreichbar und allzu

---

1) Bolte, Karl Martin/Aschenbrenner, Katrin, Die gesellschaftliche Situation... S. 22 ff.

häufig höchster Lebenszweck geworden sind. Der Raum außerberuflicher Freiheiten wird durch Rationalisierung, Automation und Organisation der Berufsarbeit ständig erweitert und im Ausgleich zu der oft hochspezialsierten, abstrakten und monotonen Tätigkeit im Betrieb vom einzelnen mit größerem Interesse wahrgenommen. Dafür ist andererseits mit der Freiheit auch ihre Bedrohung gewachsen, so daß sich die Situation des einzelnen eher als ein ständiger Konflikt zwischen "Freiheitschancen und Steuerungstendenzen"[1] beschreiben läßt. Denn der Fortschritt der Technik und Wissenschaft, die Vervollkommnung der Kommunikationsmittel, die steigende Macht der Organisationen und Sachzwänge, die Entschlüsselung menschlicher Verhaltenszusammenhänge und die vielseitige Beherrschung von Methoden psychischer Beeinflussung, schließlich die Überbetonung des Konsumgenusses als Lebensglück bedeuten zugleich eine Erweiterung der Möglichkeiten, den einzelnen zu manipulieren und zu beherrschen, so daß sich schließlich die erlangte Freiheit mehr oder weniger als Scheinfreiheit erweist.

Die Situation unserer fortgeschrittenen Industriegesellschaft ist also - überschaut man die angeführten Tatbestände - ambivalent, sie entspricht einem "vielgestaltigen Spannungsfeld"[2]: mehr Freiheit auf der einen Seite, mehr Bedrohung der Freiheit auf der anderen, und zwar Bedrohung sowohl von außen als auch von innen durch die zunehmende Verhaltensunsicherheit des modernen Menschen. Das bedeutet jedoch nicht, daß die Situation ausweglos sei. "Die Spannungen selbst lassen

---

1) a.a.O. S. 30

2) a.a.O. S. 40

sich nun u.E. im wesentlichen nicht beseitigen";[1] aber es gibt die Möglichkeit, der Gefährdung der Gesellschaft und des einzelnen entgegenzuwirken: "Sie bietet sich ... im Rahmen der Erziehung",[2] wenn aufgrund einer Analyse des "objektiven Bildungsbedarfs"[3] dieser Gesellschaft, d.h. der realen Anforderungen, die sie an den heutigen Menschen stellt, ein Bildungssystem geschaffen wird, das den einzelnen zur Einsicht in seine Situation sowie zu ihrer Bewältigung befähigt. Die Gesellschaftswissenschaften haben jene Anforderungen, denen es Genüge leisten müßte, bereits formuliert:

1. eine differenziertere Verhaltens- und Denkweise mit erhöhter Entscheidungsfähigkeit und -bereitschaft;
2. die Fähigkeit, politische, wirtschaftliche, überhaupt alle gesellschaftlichen Zusammenhänge verstehen zu können;
3. die Fähigkeit, aus der Geschichte der Gesellschaft Tendenzen iher Entwicklung erkennen zu können;
4. größere Mobilität und Anpassungsfähigkeit bei beruflicher Veränderungen;
5. Kooperationsfähigkeit.[4]

Georg Picht und René König glauben, daß unser derzeitiges Schul- und Bildungssystem diesen Anforderungen bei weitem noch nicht entspricht, so daß unsere Gesellschaft auch von daher ernstlich gefährdet sei. Denn: Schüler einer Schule, deren Konzeption aus den

---

1) a.a.O. S. 40

2) a.a.O. S. 40

3) Picht, Georg, Moderne Gesellschaft und die Demokratisierung der Bildung, In: Zeitschrift "Die neue Gesellschaft" 16. Jahrgang 1969, Heft 2, S. 90

4) Bolte, Karl Martin (Hersg.), Deutsche Gesellschaft S. 60 f. und

König, René, Sozilogische Orientierungen, S. 259

Anfängen der Industriegesellschaft stamme; Jugendliche, die bereits in ihrem 15. Lebensjahr in die Berufswelt entlassen würden; Berufsanwärter, denen beim Übergang in die Betriebe eklatant zum Bewußtsein komme, wie mangelhaft sie in der so ganz anders organisiertten Schulwelt auf die Arbeitsweise vorbereitet wurden; Menschen, die es nicht gelernt hätten, den "objektiven Bildungsbedarf" zu ihrem "subjektiven Bildungsbedürfnis" zu machen, könnten die Diskrepanz zwischen ihren Qualifikationen und den Anforderungen dieses Gesellschaftssystems nicht bewältigen.[1)]

2.2. Die Revision der Lehrpläne

Die oben durchgeführte historische Analyse der seit der pädagogischen Reformbewegung des frühen 20. Jahrhunderts in der erziehungswissenschaftlichen Theorie und erzieherischen Praxis eingetretenen wesentlichen Veränderungen hat als die charakteristischen Merkmale der gegenwärtigen Pädagogik ihre Ausrichtung auf eine Vielzahl benachbarter - vorwiegend empirischer - Wissenschaften und die Auffassung von der integrativen Einheit von Erziehung und Gesellschaft herausgestellt. Sodann war jene spezifische Form von Gesellschaft noch näher zu beschreiben, die der Pädagogik heute, im Zeitalter der hochtechnisierten Zivilisation, als Partner gegenübersteht.

Wenn man von hier aus nun noch weiter nach der zu diesen Anschauungen gehörigen Schulpädagogik und Schulwirklichkeit fragt, wird man die Antwort vor allem von einer Durchsicht der gegenwärtig geltenden Lehrpläne erwarten dürfen. Schließlich sind die Lehrpläne ja Objektivationen der Zielvorstellungen von Erziehung

---

1) Picht, Georg, Moderne Gesellschaft ..., S. 90 f. und König, René, Sozilogische Orientierungen, S. 260 f.

und Bildung in der betreffenden Gesellschaft, sie enthalten also das definierte Selbstverständnis der Schule als einer Institution der jeweiligen Gesellschaft. Dabei wird es notwendig sein, auch auf das Verfahren der Lehrplanentwicklung einzugehen, weil sich hier die tatsächlichen Interessen und Interessenten, die hinter der Einlösung oder Vernachlässigung verbindlicher Sachzwänge stehen, am deutlichsten nachweisen lassen. Es wird ferner auch die Struktur des Lehrplanes ausdrücklich untersucht werden müssen, wobei möglicherweise die Frage, was in einen Lehrplan hineingehört, heute aufgrund der aufgezeigten Veränderungen der allgemeinen gesellschaftlichen Situation und der Erziehungstheorie anders beantwortet werden muß als in der Vergangenheit.

Man kann zunächst feststellen, daß gegenwärtig sowohl die traditionellen Inhalte als auch die überkommenen Strukturen und die altgewohnte Entwicklungsweise von Lehrplänen in Frage gestellt und einer vielschichtigen Kritik unterzogen werden. Die Ansätze der Kritik lassen sich in fünf Punkten zusammenfassen:

1. Die Humanwissenschaften - insbesondere die Lernpsychologie und die Sozialisationsforschung - haben in den letzten Jahren,- wie oben näher dargestellt - neue Erkenntnisse über den Lernprozeß gewinnen können (u.a. zum Begabungsproblem, zur Leistungsmotivation, zum Verhältnis von Lernen und sozio-kultureller Umwelt); diese Erkenntnisse sind bisher nicht entsprechend in die Lehrpläne eingegangen.
2. In den Lehrplänen ist die gesellschaftliche Funktion der Schule zu wenig oder überhaupt nicht berücksichtigt; die Schüler werden weithin noch nach "nicht transparenten Normvorstellungen"[1], deren

---

1) Haller, Hans-Dieter, Die Anwendung erfahrungswissenschaftlicher Prinzipien und Methoden auf Prozesse der Entscheidung über Lernziele, In: Paedagogica Europae, Band VI, Braunschweig 1971, S. 153

Ursprung und Begründung außerhalb der Gesellschaft liegen, erzogen.

3. Untersuchungen von Lehrplänen im Hinblick auf die durch sie zu erreichenden Qualifikationen (z.B. gymnasiale Bildung und Studierfähigkeit) zeigen, daß der Lehr- und Prüfungsstoff eine verhängnisvolle Diskrepanz zwischen der Leistungsfähigkeit der Schulabsolventen und den an sie in Beruf oder Studium gestellten Anforderungen verursacht.[1)]
4. In den Lehrplänen wird die bildende Wirkung der sog. Miterzieher (Familie, Reisen, Kommunikationsmittel, außerschulische Institutionen) kaum berücksichtigt.
5. Bei der Entwicklung von Lehrplänen wird zu wenig oder überhaupt nicht auf die wissenschaftliche Kompetenz des Auswahlgremiums und darauf geachtet, daß alle an der Lehrplanfrage interessierten Gruppen der Gesellschaft darin repräsentiert sind.

Es gibt nun mancherlei Ansätze, die vorhandenen Lehrpläne in diesem Sinne zu überprüfen und inhaltlich zu korrigieren. Dabei wird aber im Grunde das traditionelle Schema der Lehrplanentwicklung und -struktur nicht verlassen. Die Kritik jedoch richtet sich schwerpunktmäßig nicht so sehr auf die Inhalte, sondern auf die Methode der Lehrplanentwicklung als die eigentliche Ursache für das Mißverhältnis zwischen Lehrplan und gesellschaftlicher Entwicklung. So geht es in einem anderen Versuch - und es scheint der sinnvollere zu sein, weil dies methodisch der erste Schritt sein muß und weil er langfristig eine dynamische Reform verspricht - darum, "aufgrund empirischer Bewährung die Prozesse zu verbessern,

---

1) Weingardt, Erich, Der Voraussagewert der Reifezeugnisse für wissenschaftliche Prüfungen, In: Roth, H. (Hrsg.), Begabung und Lernen, S. 433 ff.

mit denen Lernziele gesucht, formuliert und entschieden werden sollen."[1] Näher bestimmt I.L. Blass den hier einzuschlagenden Weg wie folgt:
Es müßten Methoden gefunden werden,

"1. um Klassen von Lebenssituationen mitsamt den in ihnen geforderten Funktionen zu ermitteln;
2. Methoden, um die zur Bewältigung dieser Lebenssituationen erforderlichen Qualifikationen zu definieren; und
3. Methoden, um die qualifizierenden Bildungselemente zu bestimmen und zu einem Lehrplan zusammenzufügen."[2]

Hier wird also in stärkerem Maße als früher eine wissenschaftliche Fundierung der Lehrplanentwicklung angestrebt. Heinrich Roth hatte bereits zu Beginn der gegenwärtigen Lehrplandiskussion gefordert, daß die Wissenschaften bei der Festsetzung der Lehrpläne mehr mitreden müßten[3], in dem Sinne, daß die Bildungsinhalte den Fachwissenschaften anzugleichen und daß die Lernprozesse auch in den Schulen als wissenschaftliche Arbeit aufzufassen seien. Inzwischen ist jedoch der Funktionsradius der Wissenschaften hinsichtlich ihrer Mitwirkung bei der Lehrplanentwicklung noch wesentlich ausgeweitet worden, und zwar vor allem in drei Richtungen:

---

1) Haller, Hans Dieter, Die Anwendung ... S. 155

2) Blass, I.L., Über Möglichkeiten und Grenzen der Curriculumforschung, In: Ergänzungsheft zur Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 12, Bochum 1970, S. 67

3) Roth, Heinrich, Stimmen die deutschen Lehrpläne noch? In: Auswahl Reihe A, Heft 9, S. 5 ff.

- Die Lehrplanforschung wird stärker wissenschaftstheoretisch fundiert; sie orientiert sich dabei an den Methoden der Humanwissenschaften: wie Hypothesenbildung, heuristisches Verfahren, empirische Forschungsstrategien, Transfermethoden.
- Die Sozialwissenschaften ermöglichen eine sachgerechte Beurteilung und Berücksichtigung des Bedingungsgefüges von Gesellschaft und Erziehung; Qualifikationsanalysen von Berufen, Analysen des gesellschaftlichen Bedarfs an qualifizierten Ausgebildeten, überhaupt der Aufriß möglicher alternativer, für die Gesellschaft relevanter Lernziele sind unverzichtbare Entscheidungshilfen bei der Lehrplangestaltung. Sie führen dazu, daß "verhärtete Hierarchien und Schemata wie: theoretisch und praktisch, Bildung und Ausbildung ... durch die Erkenntnis der in der Realität benötigten Qualifikationen aufgelöst"[1] werden.
- Die Erkenntnisse der Lern- und Entwicklungspsychologie, der Sozio-Linguistik sowie aller an der Sozialisationsforschung beteiligten Wissenschaften über die Verwirklichungsmöglichkeit von Bildungszielen durch Unterricht liefern so die entscheidenden Kriterien der Strategie der Lernplanentwicklung. Es sind im wesentlichen Erkenntnisse über die Abhängigkeit der Lernfähigkeit und -willigkeit des Schülers von seiner individuellen, anlagemäßigen Disposition, von vorhandenen Lernerfahrungen aus seiner Umwelt, von seiner Leistungsmotivation und Werthaltung.

---

1) Raschert, Jürgen, Die Bestimmung gesellschaftlicher Zielvorstellungen für die Bildungsplanarbeit, In: Reform von Bildungsplänen, Grundlagen und Möglichkeiten, hrsg. vom hessischen Lehrerfortbildungswerk, Frankfurt 1969, S. 56

Gerade dieser Teil der Unterrichtsforschung, der sich mit der Vermittlungsmöglichkeit von Lerninhalten auseinandersetzt, bedeutet eine tiefgreifende Kritik der bisherigen Struktur des Lehrplanes als einer Ansammlung amtlich festgesetzter, abstrakter Bildungsziele; sie fordert, um einer größeren Effektivität von Unterricht willen, zum "Zwecke der optimalen Vorbereitung des Unterrichts"[1] die Integration der Ziele in den größeren Bedingungszusammenhang von Lehren-Lernen - Organisation - Unterrichtsmitteln. Nach Tütgen muß ein Lehrplan demnach folgende Aussagegruppen enthalten:

"1. Aussagen über die Lernerfordernisse der Gesellschaft und die Lernbedürfnisse der Heranwachsenden,
2. Aussagen über die Lernziele und Lernbereiche,
3. Aussagen über die von den Lernzielen her geforderte Mitwirkung der anderen Faktoren im Lehr- und Lernprozeß,
4. Aussagen über Verfahren und Instrumente, mit denen die Erreichung der Lernziele kontrolliert werden kann."[2]

Hier wird die Erweiterung des Lehrplangefüges gegenüber früheren einseitigen Ansätzen in mehrfacher Hinsicht deutlich: Zunächst wird der Katalog der Bildungsziele über die Forderungen und Interessen der Gesellschaft oder gesellschaftlicher Gruppen hinaus ausgedehnt durch Einbeziehung der Lernbedürfnisse des Schülers, die in der heranwachsenden Generation selbst formuliert oder

---

1) Frey, Karl, Theorien des Curriculum, Weinheim 1971, S. 51

2) Tütgen, Hans, Lehrplan und Begabung, In: Roth, Heinrich, Begabung und Lernen, S. 462

aus Analysen ihrer sozialen, entwicklungspsychologischen und anthropologischen Situation abgeleitet werden. - Weiterhin begnügt sich ein solcher Lehrplan nicht mit einer Ansammlung von formalen Aussagen im Sinne von "Leerformeln"; die Lernziele werden vielmehr operationalisiert, d.h. hier: auf Qualifikationsbereiche, wie Wissenschaftsarbeit, Berufe, Erfahrungs- und Verhaltensbereiche des Lebens hin definiert und, um ihre Aktualität und Effektivität jederzeit kontrollieren zu können, noch detaillierter in zu erwartende Leistungsgruppen klassifiziert. Tütgen verdeutlicht seine Aussage an den Klassifikationsmodellen von Bloom und Gagné [1], welche die Lernziele einteilen in solche, die zu ihrer Erreichung Wissen, Verstehen, Anwenden, Analyse, Synthese, Bewerten erfordern (Bloom), oder solche, die zu ihrer Errreichung das Erlernen von Reaktionen, Assoziationen, verbalen Assoziationen, Unterscheidungen, Begriffen, Prinzipien, Problemlösungen voraussetzen(Gagné).[2] - Ferner enthält der Lehrplan bereits allgemeine Aussagen, die bisher vom einzelnen Lehrer vor jeder Unterrichtsstunde in einer didaktischen und methodischen Analyse des Vorhabens individuell gefunden werden sollten. Ohne den notwendigen Spielraum für die besondere, einmalige Unterrichts- oder Klassensituation einzuschränken, werden hier schon die Bedingungen für die Erreichung eines Lernzieles mit angegeben, die z.B. im Lehrverhalten, in der Unterrichtsorganisation, in ausgewählten Lehr- und Lernmitteln liegen. Nicht zuletzt gehört dazu auch eine exakte, von den Schülern verstehbare Zielangabe,

---

1) Bloom, S.B., (Hersg.), Taxonomy of educational objectives, New York 1956

2) Gagné, R.M., The conditions of learning, New York 1965

als ein Mittel, die Leistungsmotivation der Lernenden zu verstärken. - Schließlich bringt ein solcher neuer Lehrplan auch zu jedem Lernziel Angaben darüber, wie der Lernerfolg beim Schüler jeweils kontrolliert werden kann. Daß die Kontrollierbarkeit der Lernergebnisse in den Lehrplan mit eingebaut wird, soll in erster Linie eine Hilfe für den Lehrer sein: sofern der Lehrer die Kontrolle durchführt, kann sie für den Schüler leistungssteigernd, weil erfolgsmotivierend, wirken. Für die Lehrplangestaltung selbst aber erzwingen derartige Angaben über Kontrollmöglichkeiten der Lernerfolge einmal exaktere und realistischere Definitonen der Lernziele, zum anderen die Aufstellung nur tatsächlich realsierbarer Ziele.

Denn die Frage Heinrich Roths, ob die "Inhalte der (traditionell überkommenen) Lehrpläne unserer Schulen noch die lernmotivierende Kraft, die sie einst hatten" besäßen und ob sie "noch so zuverlässig für die Vielfalt der qualifizierten Berufe und weiterführenden Studiengänge" vorbereiteten, "wie das einst für eine einfachere und unkompliziertere Berufs- und Studienwelt der Fall war"[1], muß nach einer Analyse der gegenwärtigen gesellschaftlichen Wirklichkeit und bei Berücksichtigung der Vielfalt anderer einschlägiger wissenschaftlicher, u.a. vor allem lernpsychologischer, Daten für den größten Teil der alten Lernstoffe eindeutig verneint werden. So ist denn, wie bereits angedeutet, als erste

1) Roth, Heinrich, (Hrsg.), Begabung und Lernen, S. 56

Antwort auf die Kritik eine Revision der traditionellen Lehrpläne zunächst in der Weise erfolgt, daß unter vorläufiger Beibehaltung geläufiger Stoffe die Schwerpunkte verlagert wurden. So sind allgemein die Inhalte, welche die naturwissenschaftliche Bildung betreffen, in den Vordergrund gerückt; in einigen Fächern, wie z.B. der Heimatkunde, ist an die Stelle einer mehr emotionalen eine sachliche, sozialwissenschaftliche Ausrichtung getreten; und schließlich sind bisher nicht berücksichtigte Fächer in die Stundenpläne aufgenommen worden, z.B. Sozialkunde, Pädagogik, Arbeitslehre und Technologie.

Vergleicht man diese Ansätze mit den Erkenntnissen der Lehrplanforschung, dann sind dies nur Übergangslösungen, die nur zu rechtfertigen sind, weil die Erforschungs- und Erprobungszeit für das Neue noch zu kurz war und weil die Lehrerschaft noch nicht entsprechend ausgebildet werden konnte. Was die Lehrplanforschung jedoch fordert und an einigen Modellen zeigt, ist neben der erweiterten Lehrplanstruktur die totale und permanente Revision der überlieferten Lehrplaninhalte.

Die Erfahrung, daß die Ablösung bisher gültiger Qualifikationen in immer rascherer Folge und in größerem Ausmaß erfolgt und daß damit von der Schule einständiger Wandel der Lerninhalte gefordert wird, sowie die Ergebnisse neuerer Forschungen zum Transferproblem haben einer im traditionellen Sinne verstandenen allgemeinen Bildung, die stark auf den Mitübungseffekt, z.B. beim Erlernen sog. toter Sprachen wie Latein und Griechisch, vertraute, das lerntheoretische Fundament entzogen. Infolgedessen denkt man heute sowohl über die Quantität wie über die Qualität der Lerninhalte anders. Allein schon aus lernökonomischen Gründen ist die Möglichkeit, spezielles Einzelwissen beliebig zu erweitern, begrenzt. Der Schüler sollte vielmehr all-

gemeine Qualifikationen erwerben - wie teschnische Sensibilität, Kommunikationsfähigkeit, die Fähigkeit zur Verarbeitung stark formalisierter Informationen[1]-, die ihn in die Lage versetzen, sich jederzeit die sich wandelnden Einzelkenntnisse selbst anzueignen und sie überprüfen und revidieren zu können. Rudolf Bergius nennt solche Inhalte für einen neuen Lehrplan relevant, durch die neben einem notwendigen Maß an Einzelwissen eine "Steigerung der intelektuellen Leistungsfähigkeit"[2] erzielt wird, durch die also mehr das Erkennen von Zusammenhängen und das Lösen von Problemen erlernt wird. Diese allgemeinen, den Anforderungen einer hochentwickelten Industriegesellschaft adäquaten Qualifikationen werden - so weist Bergius nach - dadurch erworben, daß der Schüler die Strukturen von Problemen, Gegenständen, Situationen erkennen lernt. Unter Strukturen versteht er "kognitive Einheiten höherer Ordnung, in denen mehr Informationen auf einmal gespeichert worden sind als nur in den Spuren einzelner Sinnesdaten oder konkreter Beobachtungen. Sie sind die Substrate der Begriffe (oder diese selbst?), die von unmittelbar konkreten Gegebenheiten 'abstrahiert' sind".[3]

---

1) Raschert, Jürgen, Die Bestimmung gesellschaftlicher Zielvorstellungen, S. 53

2) Bergius, Rudolf, Analyse der "Begabung": Die Bedingung des intelligenten Verhaltens, In: Roth, H. Begabung und Lernen S. 246

3) a.a.O. S. 238

Diese Strukturen nun sind es, die transferierbar sind und auch transferiert werden. Der begriff der allgemeinen Bildung ist nach neuerem Verständnis dahingehend abzuwandeln, daß er die Befähigung meint, "über die identischen Elemente und Verfahren hinaus die Anwendung des früher Gelernten in strukturell ähnlichen, oft variierten Situationen"[1] zu beherrschen. Strukturen in einem andauernden Übungsprozeß erkennen lernen, schafft aber gleichzeitig die Voraussetzung, auch Strukturen entwerfen zu können, d. h. es werden so zugleich Bedingungen der Kreativität aufgebaut. Am Beispiel der Sprachentwicklung, wie sie Heinz Heckhausen und Ulrich Oevermann[2] dargestellt haben, kann dies verdeutlicht werden. Nach Heckhausen können durch "Wortschatzanreicherung, Differenzierung der grammatikalischen und syntaktischen Strukturen des Sprechens", durch "Symbolverständnis: Zuordnung von Schriftzeichen und Sachen", durch "Anschauungsübungen in präpositionellen Bezügen", durch "logische Operationen"[3] Operationsmodi eingeübt und erworben werden, wie sie "allen kognitiven Prozessen zugrunde liegen", mit dem Ziel, "eine möglichst flexible Einsatzbereitschaft ganz verschiedener Operationsmodi (oder kognitiver Stile) zu erreichen".[4]

---

1) a.a.O. S. 247

2) Heckhausen, Heinz, Förderung der Lernmotivierung und der intelektuellen Tüchtigkeiten, In: Roth, Heinrich, Begabung und Lernen S. 193 ff

   Oevermann, Ulrich, Schichtenspezifisches Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf kognitive Prozesse, In: Roth, Heinrich, Begabung und Lernen S. 297 ff

3) Heckhausen, Heinz, Förderung der Lernmotivierung S. 208

4) a.a.O. S. 209

2.3 Neue Formen der Unterrichtsgestaltung

Die gleiche Feststellung, wie sie hinsichtlich der gegenwärtigen Lehrplandiskussion zu treffen war: daß es nämlich keine einheitliche, von allen Beteiligten einhellig befürwortete Lehrplanreform gibt, daß vielmehr sehr verschieden akzentuierte Veränderungen von den verschiedensten Seiten aus eingeleitet worden sind, drängt sich einem auch bei dem Versuch auf, die gegenwärtigen Auffassungen von einer modernen Unterrichtsgestaltung darzustellen. So wird sich diese Arbeit auch zu diesem Punkte auf die Charakterisierung genereller Trends beschränken müssen. Bewußt ausgelassen, weil für einen möglichen Vergleich mit Berthold Ottos Konzept nicht relevant, wird dabei der Einfluß der Kybernetik und die Verwendung neuzeitlicher technischer Medien als wesentliches Merkmal moderner Unterrichtsreform.

Sieht man die Methodenfragen in dem umfassenden Feld aller den Unterricht betreffenden Phänomene, so kann man sagen, daß das Methodenproblem - bisher wohl hier und da immer noch der verhältnismäßig autonomen, auf die aktuelle, einzelne Unterrichtssituation bezogenen Lehrerentscheidung anheimgegeben - heute durchaus als in den weitergefaßten Planungszusammenhang der Didaktik integriert gesehen wird. Das bedingt dann in der Praxis der Unterrichtsarbeit "eine Zunahme der Planungszeit gegenüber der Zeit der Realisierung ..., eine Zunahme auch der Arbeitsteilung zwischen schwerpunktmäßig planenden und schwerpunktmäßig realisierenden Lehrern, eine Zunahme gewissenschaft vorfabrizierten Unterrichts gegenüber dem, der allein aus der konkreten Begegnung zwischen Lehrenden und Lernenden erwächst."[1)]

---

1) Schulz, Wolfgang, Unterrichtsplanung heute, In: Kledzik, U.-J., (Hrsg), Unterrichtsplanung Hannover 1969 S. 32

Karl Sauer fürchtet sogar, die Schwerpunktverlagerung von der Methodik zur Didaktik könne die Gefahr mit sich bringen, daß auf Kosten des Primats der Didaktik die methodischen Fragen vernachlässigt würden.[1] Tatsächlich ist in den beiden heute maßgeblichen "Modellen der Didaktik"[2], in dem bildungstheoretischen und dem lerntheoretischen Modell, die enge Verknüpfung, der "Implikationszusammenhang"[3] von Didaktik und Methodik offensichtlich. Dabei geht sowohl der bildungstheoretische als auch der lerntheoretische Ansatz von inhaltlichen Vorentscheidungen aus; für beide ist die didaktische Entscheidung über "Bedeutung und Notwendigkeit von Lehrabsichten (Zielsetzung) nach ihrer Sinngebung für Weltdurchdringung und Lebensertüchtigung"[4] auf dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Relevanz Vorbedingung für die methodischen Maßnahmen. Allerdings unterscheiden sich die bildungstheoretische und lerntheoretische Auffassung erheblich in der A r t des Bedingungszusammenhanges von Didaktik und Methodik: während die erstere die Methode aus dem Lehrinhalt ableitet, baut das lerntheoretische Modell unter Berücksichtigung des subjektiven Lernverhaltens des Schülers die Frage der Durchführbarkeit einer Zielsetzung in die didaktische Entscheidung von Anfang an mit ein.

---

1) Sauer, Karl — Effektiver Unterricht unter curricularem Aspekt, In: Roth, Leo (Hrsg.), Effektiver Unterricht, München 1972, S. 52

2) Blankertz, Herwig, Theorien und Modelle der Didaktik, München 1970

3) a.a.O. S. 92

4) Mücke, Rudolf, — Der Grundschulunterricht Bad Heilbrunn 1967, S. 32

So ist die moderne Methodik wesentlich gekennzeichnet durch ihre Wissenschaftlichkeit. Das wird besonders deutlich an den fundierenden Beiträgen der Nachbarwissenschaften der Erziehungswissenschaft zu den Entscheidungen über die Unterrichtsgestaltung. Erkenntnisse der Lernpsychologie über Lernmotivation oder Lernbereitschaft, der Sozialpsychologie über gruppendynamische Prozesse im Klassenverband, der Soziologie über die Umwelterfahrungen des Schülers oder über den Unterricht als ein soziales Spannungsgefüge zwischen den Faktoren: Lehrer - Schüler - Klasse - Gruppe - Schule - Gesellschaft in den verschiedensten möglichen Kombinationen entreißen den Unterricht "den Zufälligkeiten der individuellen Unterrichtsvollzugsplanungen"[1]. Die Führungsstile im Unterricht, ihre Erscheinungsweise und ihre Wirkungen, sind soweit erforscht, daß sie gezielt eingesetzt werden können. Damit wird das Lehrerverhalten trainierbar und vor allem kontrollierbar.

Die moderne Unterrichtsorganisation kennzeichnet sich also - um noch einmal zusammenzufassen - im wesentlichen durch folgende Merkmale: durch die Berücksichtigung aller den Unterricht bedingenden und prägenden Faktoren; durch den Aufbau vom "Auftrag des Lerngegenstandes und von der Zielsetzung des jeweiligen Lernprozesses" her; durch "stärkere innere Folgerichtigkeit und Notwendigkeit der Unterrichtsmaßnahmen"; durch"sachlich-fachmännische"Ausrichtung des Unterrichts; durch Objektivierung der Einzelvorgänge und -entscheidungen und durch Einbeziehung der Wissenschaften in den Unterricht.[2]

---

1) ders., Unterrichtsplanung als Unterrichtshilfe für die Grundschule Bad Heilbrunn 1971 S. 21

2) Mücke, Rudolf Der Grundschulunterricht S. 161

Lernprozesse, die nach diesen Maßstäben organisiert sind, können dem Lernenden vermitteln, was nach Rudolf Mücke der Unterricht in der gegenwärtigen Gesellschaft erreichen muß:

1. das Erfassen der Struktur und des strukturgerechten Gehaltes des Bildungsangebotes,
2. die Fähigkeit zu selbständigem Problemsehen und Problemlösen und
3. Sozialbindungen und Bereitschaft zum Teamwork.[1)]

Aus der Vielzahl moderner Unterrichtsformen, die den dargelegten Prinzipien entsprechen wollen, können im Folgenden nur einige wenige herausgegriffen werden. Die Auswahl geschieht, wie in den vorausgehenden Kapiteln, unter dem Gesichtspunkt möglicher Vergleichbarkeit mit der Gestaltung des Unterrichts bei Berthold Otto.

Die Lern- und Motivationsforschung hat gezeigt, daß die Verwirklichung von gesellschaftlich relevanten Lehrplanzielen - wie Kooperationsfähigkeit, politisch-emanzipative Aktivität, Sozialibilität -, aber auch die Lernbereitschaft und die Fähigkeit sachgerechter Aufgabenlösung weitgehend vom Unterrichtsstil und von den Unterrichtsformen abhängt, daß also z.B. bei einem sozial-integrativen Unterrichtsstil und bei Formen des sozialen Lernens, oder anders: durch einen "Bildungsprozeß in betont sozialen Situationen"[2)], die genannten Fähigkeiten und Verhaltensweisen besser erlernt werden als bei einseitig individualistisch ausgerichteter Unterrichtsgestaltung[3)]. Die Arbeitsweisen in einem so geprägten Unterricht sind vorwiegend Partnerarbeit, Gruppenarbeit und das Gespräch. Karl Stöcker sieht gerade im Unterrichtsgespräch eine "Voll- und Endform" des modernen Unterrichts, weil es eine "Vorschulung und Vorübung sozialer und politischer Verhaltensweisen" vermittle[4)].

---

1) a.a.O. S. 35

2) Odenbach, Karl, Studien zur Didaktik der Gegenwart, Braunschweig 1970 S. 25

3) Horn, Hans Arno, Didaktische und methodische Akzente der neuen Grundschule, In: Roth, Leo (HRsg), Effektiver Unterricht S. 85

4) Stöcker, Karl, Neuzeitliche Unterrichtsgestaltung München 1970 S. 245

Weitere Schwerpunkte heutiger Unterrichtsgestaltung sind jene Maßnahmen, die - unter den Begriffen Individualisierung und Differenzierung zusammengefaßt - die didaktischen Konsequenzen ziehen aus alten und neuen Erkenntnissen der differentiellen Lernpsychologie, etwa über die individuellen Lerntempi, über die unterschiedliche Wertigkeit der vor- un d außerschulischen Lernerfahrungen der einzelnen Schüler und über den Zusammenhang von Interesse und Lernerfolg.

Nach Rudolf Mücke bezeichnet "Individualisierung" sowohl das Bemühen, "allen Lernbeeinträchtigten von der Vorschulzeit an ... jede Förderungsmaßnahme ..., die sie nötig haben, ihr Defizit an Lerntüchtigkeit und Gelerntem ausgleichen zu können", zukommen zu lassen, wie auch die Möglichkeit für den einzelnen Schüler, "seine Schullaufbahn im Hinblick auf Neigung und Lernwillen mit zu bestimmen. Und Individualisierung muß auch Begabtenförderung und Elitebildung bedeuten, die es den Befähigten zugesteht, früher zu Schulabschlüssen zu kommen oder umfassender zu lernen, als es durchschnittlich Lernende trotz der Förderungsmaßnahmen vermögen."[1] Das Prinzip der Individualisierung wird einmal dadurch verwirklicht, daß unter Einsatz aller zur Verfügung stehenden Lehr- und Lernmittel- so der audio-visuellen Medien oder gar auch kybernetischer Apparaturen - der Schüler selbsttätig und selbständig lernt und der Lehrer mehr in eine ergänzende, beratende, die Lernsituation organisierende Funktion zurücktritt. Es wird auch zum anderen in der Weise der Differenzierung praktiziert, vor allem da, wo das verschiedene Lernniveau und die speziellen Interessen von Schülergruppen berücksichtigt werden. In heutigen Schulversuchen findet man häufig zwei verschiedene organisatorische Formen der Differenzierung: das "streaming" und das "setting" - jenes eine Fächerübergreifende Auftei-

1) Mücke, Rudolf, Unterrichtsplanung S. 52

teilung der Schpler in Gruppen mit gleichem Lernniveau, dieses eine fachspezifische Gruppierung nach Leistungen. Die fachspezifische Leistungsdifferenzierung wird in vielen Fällen so durchgeführt, daß in den einzelnen Fächern das herkömmliche Klassenschema aufgegeben wird, wenn Schüler aufgrund ihrer Motivation oder ihres Lerntempos das Klassenniveau über- oder unterschreiten.[1] Damit sich dann die Gruppen in ihren Leistungen nicht allzuweit voneinander entfernen, wird weniger der Stoffumfang variiert als die Methoden und die Zusatzübungen. So bleibt den Schülern die Möglichkeit, die Gruppen zu wechseln, und die notwendige Durchlässigkeit der Niveaugruppen bleibt gewährleistet. In diesem Zusammenhang ist ein Vorschlag Rudolf Mückes erwähnenswert, der ein Anliegen Berthold Ottos aufzunehmen scheint. Mücke fordert, man solle das Elternhaus in der Weise wieder mehr am Bildungsprozeß der Kinder beteiligen, daß alle Inhalte, die man als "lebenspraktisches Können" (Verkehrserziehung, Umgang mit den Medien usw.) bezeichnet und die die Schule in zunehmendem Maße - sich selbst dabei stark belastend - der Familie abgenommen hat, wieder der Sorge des Elternhauses übertragen werden. Wenn diese außerschulische Bildung dann in enger Zusammenarbeit mit der Schule mit der notwendigen Rückkoppelung und Effektivitätskontrolle geschehe, würden die Lernhaltung und die Lernchancen der Schüler wesentlich verbessert werden.[2]

---

1) vgl. Voigt, E., Differenzierung, In: Kledzik, U.-J., Unterrichtsplanung S. 195 ff.

2) Mücke, Rudolf, Der Grundschulunterricht S. 30 ff.

In dem Komplex 'moderne Unterrichtsorganisation' gehört auch das Problem der Substitution schulischer Verantwortung an die Lernenden. Dazu muß vorweg gesagt werden, daß es sich hier nicht um die seit langem geübte Praxis der Schülermitverwaltung, sondern um die Mitarbeit der Schüler bei der Lösung didaktischer und methodischer Probleme des Unterrichts selbst, z.B., bei der Wahl von Unterrichtsthemen oder -methoden, beim Einsatz von Hilfsmitteln, bei Prüfungsverfahren und Leistungsbewertungen, bei disziplinarischen Maßnahmen, sogar bei der Konstitution neuer Schulformen. Die Beteiligung der Schüler an Planung und Durchführung des Unterrichts basiert auf der Erkenntnis, daß durch die bewußte Berücksichtigung von Schülerinitiativen, von Kritik und Wünschen der Lernenden Barrieren - seien sie emotionaler, motivationaler oder lernniveaumäßiger Art- für einen effektiven Lernprozeß abgebaut, daß in stärkerem Maße individuelle Aufgabenstellung und Beurteilung ermöglicht und daß schließlich für den Schüler Einübungsmöglichkeiten in das gesellschaftliche Leben bereitgestellt werden. Es ist gerade die praktische Übernahme schulischer Verantwortung, die dem Schüler das Trainieren von "Binnensteuerung" und "Selbstdistanzierung", von reflektiertem "Sich-Einstellen... auf den zweckmäßigen Umgang mit sich selbst und anderen"[2] ermöglicht. " Der didaktisch zweckmäßige Aufbau von Unterricht erleidet keinen Schaden, wenn der Lehrer schärfer beobachten und beachten lernt, was Schüler für wichtig oder unwichtig, leicht oder schwierig, interessant oder langweilig halten."[3]

---

1) Wagner, Karl, Substitution von Verantwortung In: Kledzig, U.-J., Unterrichtsplanung S. 216

2) a.a.O. S. 222 f

3) a.a.O. S. 220 f

Gerade im Hinblick auf Berthold Ottos Konzeption der Schülerbeteiligung im Unterricht muß hier aber auch auf die Grenzen solcher Substition von Verantwortung hingewiesen werden. Die obigen Ausführungen über die Lehrplanerstellung und Unterrichtsplanung haben deren Komplexität und Problematik wohl zur Genüge dargetan. Allein schon vom fachlichen Können, vom Mangel an Planungserfahrungen und vom Fehlen einer zureichenden Überschau her sind hier dem Schüler unbestreitbar Schranken gesetzt. "Grenzen sinnvoller Mitwirkung in der Schule liegen also dort, wo fundamentale Prinzipien der Ökonomie jugendlicher Potenz, der Rationalisierung von Aufgabenbewältigung und der Arbeitsteilung verletzt werden."[1)]

Die Möglichkeiten verantwortlicher Mitarbeit von Schülern im Unterricht sind dennoch sehr groß. Sie bieten sich z.B. da an, wo das Lernziel nicht nur eingleisig, sondern auf mehreren alternativen Wegen erreicht werden kann; wo die Schüler aufgrund ihrer Lernerfahrungen nicht an ein starres Stundenplanschema gebunden sind; wo sie selbst Schwerpunkte des Lernens nach ihrem selbsterkannten Nachholbedarf setzen können oder einfach - wie z.B. im Geschichtsunterricht - Daten und Lernmaterialen austauschen sollen.

Eine so verstandene Substitution von Verantwortung bedeutet nicht "Verzicht auf Führung, Fallenlassen wichtiger Schulaufgaben, Herabsetzen von Anforderungen, Verlust notwendiger Koordination, Entmündigung des Lehrers und Entmachung der Schulverwaltung ... Sie bedeutet Verabschiedung des naiven Schülers wie des naiven Lehrers."[3)]

---

1) a.a.O. S. 231

2) a.a.O. S. 218

3) a.a.O. S. 224

2.4. Die Gesamtschule als Modell

Die Frage nun, ob all die oben erörterten, der heutigen Erziehungstheorie zugrundeliegenden gesellschaftswissenschaftlichen Erkenntnisse und ihr didaktisches Wissen auch schon konsequent in die Schulwirklichkeit zur Gestaltung eines modernen Bildungssystems eingegangen sind, kann man heute leider noch nicht zufriedenstellend beantworten. Ein Blick in unsere Schulsituation zeigt, daß in den Lehrplänen immer noch wichtige Erkenntnisse der neuen Didaktik nicht berücksichtigt sind, daß noch wesentliche Bildungsbereiche fehlen, daß das Mehr an Stoff sich in einem fast nicht zu bewältigenden Mehr an Fächern niederschlägt, daß nicht einmal Übereinstimmung besteht über die für alle Schulen verbindlichen Lerninhalte, daß lernpsychologische und entwicklungspsychologische Erkenntnisse über den Zusammenhang von Mitentscheidung und Leistungsmotivation sowie von Lerntempo und Entwicklungsphasen nur ungenügend beachtet werden usw..[1] Eine wichtige Ursache für die Diskrepanz zwischen Theorie und Wirklichkeit kann man wohl darin sehen, daß die Reformen bisher immer nur unter Beibehaltung und innerhalb des traditionellen in "volkstümlich-elementare, technisch-praktische, wissenschaftlich-theoretische" Bildung[2] aufgegliederten Schulsystems durchzuführen versucht wurden. Größtmögliche Entscheidungs- und Wahlmöglichkeit für den individuellen Bildungsgang, höhere Rationalität, die Revision des Lernprozesses gemäß den Erkenntnissen der modernen Didaktik können aber in der so organisierten Schule offensichtlich nicht geleistet werden.[3]

---

1) Frommberger, Herbert, u.a., Gesamtschule - Wege zur Verwirklichung, Braunschweig 1969, S. 38 f.

2) Politische Informationen, herg. vom Hessischen Kultusministerium 1969, Heft 2, S. 6

3) a.a.O.; Regenbrecht, Alois, Das Problem der Gesamtschule - Schulwirklichkeit oder Schulutopie, In: Ztschr. "Der katholische Erzieher" 21.Jahrg. 1968 Heft 10 S. 264; von Hentig, Hartmut, Systemzwang u. Selbstbestimmung S. 114

Daran ist z.B. auch der Versuch, die Volksschuloberstufe entsprechend ihrer veränderten Funktion unter die weiterführenden Schulen einzureihen und damit aufzuwerten, bisher gescheitert; die Volksschule ist im Bewußtsein und Wertsystem unserer Gesellschaft weithin immer noch die Schule des einfachen Volkes geblieben.

Neue, zeitgemäße - unter dem Begriff "Gesamtschule" subsumierte - Schulformen bestehen in der Bundesrepublik erst in einigen Versuchsmodellen, und auch diese Modelle können erst allmählich und ansatzweise die Leitvorstellungen der heutigen Schulpädagogik verwirklichen; aber zahlreiche Erziehungswissenschaftler und Bildungspolitiker beantworten die zu Anfang dieses Abschnittes gestellte Frage im Hinblick auf die Gesamtschule positiv; sie sehen in dieser die der modernen Gesellschaft adäquate Schulart.[1)]

Die Kultusminister-Konferenz der BRD hatte in ihrer 100. Sitzung im Mai 1964 die Gründung von Gesamtschulen initiiert, weil sie die Durchführung ihrer Empfehlungen in dieser Schulform für möglich hielt;[2)] ebenso liefen die Forderungen des Deutschen Bildungsrates im Strukturplan von 1970 nach horizontaler Gliederung und Durchlässigkeit des Schulwesens sowie nach Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts auf die Begründung von Gesamtschulen[3)] hinaus; und schließlich sieht die Bundesregierung in ihrem Bildungsbericht von 1970 in der integrierten Gesamtschule d a s Modell zur Verwirklichung der ihr vorschwebenden gesellschaftsreformerischen Bildungsziele.[4)]

---

1) vgl. Lohmann, Joachim (Hrsg.), Gesamtschule - Diskussion und Planung, Weinheim und Berlin 1968

2) Klink, Job-Günther, (Hrsg.), Aktuelle Schulprobleme Bad Heilbrunn, 1972 S. 25 gg

3) Strukturplan für das Bildungswesen, Empfehlungen der Bildungskommission, Deutscher Bildungsrat, Bonn 1970, S. 25 ff.

4) Bildungsbericht '70, Bildungspolitische Konzeption der Bundesregierung, der Bundesminister f. Bildung u. Wissenschaft, Bonn 1970 S. 38 ff.

Was Gesamtschule ist, kann mit einer einzigen Definition nicht zureichend ausgesagt werden; eine solche wird sich - das zeigt die bisher erschienene Literatur - mehr oder weniger an einem der drei wesentlichen Merkmalskomplexe dieser Schulform ausrichten: dem organisatorischen, dem pädagogischen oder dem sozialen. An dem erstgenannten, dem organisatorischen Problemkomplex orientiert sich die Formel: die Gesamtschule sei das Resultat einer neuen Zusammenarbeit von Unterrichts- und Schultheorie; sie sei die schulische Organisationsform, die "die getrennte Erörterung von Unterricht und Schule als unangemessene Verengung der erzieherischen Reflexion" überwinde.[1] Auf dem zweiten, dem pädagogischen Anliegen fußt die Definition der Gesamtschule als Modell, "das die bestehenden Schulformen nicht nur ... zu einer räumlich-organisatorischen, sondern auch zu einer pädagogisch-unterrichtlichen Einheit" verschmelze.[2] Und der dritte, der soziale Gesichtspunkt wird besonders da hervorgehoben, wo Gesamtschule als "ein Erziehungssystem bezeichnet (wird), das allen Kindern und Jugendlichen einer Gesellschaft zwischen etwa sechs und zwanzig Jahren öffentlichen Unterricht und planvolle Übung des Zusammenlebens anbietet, ohne die Rekrutierung der Schüler prinzipiell nach dem Geschlecht oder der sozialen Herkunft ... zu beschränken."[3] Diesen Prinzipien entsprechend will also die Gesamtschule durch Auflösung der bisher selbständigen schulischen Organisationseinheiten Grund- und Hauptschule, Realschule, Gymnasium, berufsbildende Schulen und durch die Überführung der Jahrgangsklassen in leistungshomogene oder leistungsheterogene Gruppen mit Kern- und Kursunterricht, mit Arbeitsgemeinschaften und Wahlangeboten, die bisher übliche, pädagogisch nicht zu rechtfertigende allzu

---

1) Schulz, Wolfgang, Unterricht an integrierten Gesamtschulen S. 72

2) Frommberger, Herbert, u.a., Pädagogisches Planspiel: Gesamtschule Braunschweig 1970³ S. 39

3) Schulz, Wolfgang, Unterricht an ... S. 69

frühe Auslese und Festlegung der Schüler für ein bestimmtes Schulsystem vermeiden; will das Interesse, das individuelle Lerntempo und die Lernerfahrungen des einzelnen Schülers mehr berücksichtigen; will alte Vorurteile und durch das dreigliedrige Schulsystem verfestigte schichtspezifische, die Entwicklung der Persönlichkeit verhindernde Einstellungen abbauen; will die für eine demokratische Gesellschaft lebensnotwendigen sozialen Verhaltensweisen einüben. Die veränderte Schulorganisation in Verbindung mit einer sich ständig an der Praxis überprüfenden Curriculumrevision kann der Jugend vielseitige Gelegenheit und ein weites Feld zur Einführung in unsere offene und plurale Gesellschaft bieten, wo sie soziale Interaktionen, Konflikte und mögliche Konfliktlösungsstrategien, Kooperation und Verantwortlichkeit, rationale Fähigkeiten als Gestaltungsinstrumente für die Umwelt, die Differenziertheit der Berufsgruppen, die "bildungsbezogene Schichtung" der Bevölkerung, kurz: die "Synthese von Gemeinschaft und Pluralität, von Gleichheit und Verschiedenheit"[1] erfahren und erproben[2] kann.

Vergleichende Untersuchungen an bestehenden Gesamtschulen und Comprehensive Schools im europäischen und außereuropäischen Raum zeigen, daß diese auf die Gesamtschule gesetzten hohen Erwartungen nicht zu trügen scheinen.[3]

---

1) Heckhausen, Heinz, Förderung der Lernmotivierung S. 217

2) vgl. Klafki, Wolfgang, Gesamtschule, In: Neues pädagogisches Lexikon, hrsg. von H.H. Groothoff u. M. Stallmann, Stuttgart 1971[5], Sp. 399 ff; Frommberger, H. u.a., Pädagogisches Planspiel ... S. 47; ders., Gesamtschule S. 42

3) Undeutsch, Udo, Zum Problem der begabungsgerechten Auslese beim Eintritt in die höhere Schule und während der Schulzeit, In: Roth, H., Begabung und Lernen, S. 398 f; Frommberger, H., u.a. Pädagogisches Planspiel ... S. 84 ff.

3. Das Verhältnis der pädagogischen Theorie Berthold Ottos zur gegenwärtigen Erziehungsdiskussion

3.1. Berthold Ottos gesellschaftspolitische Position

Einen Zusammenhang historischer Ereignisse aufzuzeigen, muß nicht bedeuten, zwischen Vergangenheit und Gegenwart kausale Zusammenhänge nachweisen zu wollen. Gegen eine kausale Geschichtsbetrachtung spricht in vielen Fällen die wissenschaftliche Erfahrung, daß "sich der Kreis der Antezedentien, die als bedeutungsvoll erkannt werden, ständig erweitert"[1], womit eine vollständige Aufzählung aller Ursachen geschichtlicher Prozesse immer mehr erschwert wird, so daß die Frage der Kausalität allzu oft ein Problem von Werturteil und Interpretation bleibt. Ortega v. Gasset hat deshalb die Eigenart jeder Epoche betont und damit die Nachwirkung vergangener Zeiten stark relativiert: "Der Geist der Tradition ist bis auf den letzten Rest entflohen. Vorbilder, Normen, feste Normen nutzen uns nichts. Wir haben unsere Probleme ... ohne die tätige Mitarbeit der Vergangenheit in voller Gegenwart zu lösen."[2] Diese Auffassung scheint jedoch das negative Extrem in der Bewertung historischer Zusammenhänge zu sein. Eine positivere Lösung bietet der Historiker Geoffrey Barraclough an, der zwar die Geschichte generell als eine Abfolge von "Sprüngen", "Zufälligem", "Unvorhergesehenem", "Revolutionärem" bezeichnet und Kontinuität nicht gerade für den "auffallendsten Zug" der Geschichte hält;[3] dennoch müsse man bestimmte Zeitabschnitte

---

1) Russel, Bertrand, Mystik und Logik, Wien 1952 S. 189

2) Ortega y Gasset, Der Aufstand der Massen, Hamburg 1956, S. 25

3) Barraclough, Geoffrey, Tendenzen der Geschichte im 20. Jahrhundert, München 1967 S. 9

aufgrund durchgehender, gemeinsamer, vielleicht evolutionär sich entwickelnder Probleme im Zusammenhang sehen. Eine solche Geschichtsauffassung verlangt dann, daß man sich intensiv mit den einzelnen Zeitabschnitten einer so geschlossenen Epoche, vor allem mit ihren Anfängen, beschäftigt, weil sie Schlüssel zum Verständnis späterer Probleme sein können.[1)]

Auf die Frage nun, wie weit eine derartige historische Untersuchung zurückgehen müsse, um mögliche Zusammenhänge mit der jeweiligen Gegenwart aufdecken zu können, gibt Barraclough die Antwort: "Der Beginn der Gegenwartsgeschichte ist dort anzusetzen, wo die Probleme, die in der Welt von heute aktuell sind, zuerst sichtbare Gestalt annehmen; sie beginnt mit den Umwälzungen, die uns berechtigen oder gar zwingen zu sagen, daß wir in ein neues Zeitalter eingetreten sind."[2)]

Wenn man mit dieser Maßgabe an unsere Gegenwart und ihr Verhältnis zu Berthold Otto herantritt, so zeigt sich, daß er seine pädagogischen Konzeptionen, seine Zukunftsschule in eben der Zeit entwarf, als tiefgreifende Veränderungen mit einem "gewaltigen Angriff auf das vergangene Zeitalter"[3)] die Gegenwart einleiteten.

---

1) Russel, Bertrand, Mystik und Logik, Wien 1952 S. 189

2) Ortega y Gasset, Der Aufstand der Massen Hamburg 1956 S. 25

3) Barraclough, Geoffrey, Tendenzen der Geschichte im 20. Jahrhundert, München 1967 S. 9

Die Vorbereitungsarbeiten zu seinem pädagogischem Werk entstanden also in einem spannungsreichen Abschnitt unserer Geschichte. In einer der längsten Friedenszeiten der deutschen Geschichte mit raschem Wandel aller kulturellen, sozial-politischen und wissenschaftlichen Gegebenheiten versuchte eine beginnende Epoche ein neues Selbstverständnis zu finden und sich von überholten Traditionen zu lösen. Die Entwicklung der Technik und ihre Anwendung in der Industrie führten zu einer Verschiebung der Machtverhältnisse und leitenden Interessen. Die aristokratische Geisteskultur wurde endgültig durch die bürgerliche abgelöst. Der dritte Stand hatte seine Herrschaftsansprüche durchgesetzt, und der vierte Stand war im Begriff, sie für sich zu erringen. Rationalismus, Utilitarismus und Materialismus bezeichnet Franz Schnabel als die bestimmenden, alle Lebensbereiche durchgängigen Tendenzen dieses Zeitabschnitts.[1)]

Unter gesellschaftlich-politischem Aspekt stellt dieser Zeitraum sich dar als eine Epoche "unaufhaltsamen beschleunigten Übergangs zur konsequenten, von den gleichberechtigten Massen getragenen Demokratie."[2)] Dieser Prozeß geschieht aber nicht reibungslos; denn die vom politischen Liberalismus angestrebte Rechtsgleichheit aller stand in krassem Widerspruch zu den Vorstellungen und Erwartungen der die alte Gesellschaft immer noch beherrschenden Schichten. Die Gesellschaftspolitik des von Herzfeld als archaisch bezeichneten Kaiserreiches von Gottes Gnaden wehrte sich gegen die Verwirklichung liberaler Prinzipien, so daß auch bis zu Ottos Tod noch keineswegs das Recht auf persönliche Entfaltung und Mitwirkung im politischen

---

1) a.a.O. S. 294 ff.

2) Herzfeld, Hans, Der Erste Weltkrieg, Lausanne 1969 S. 22

Leben für alle gesichert war. Ja, statt der vom Liberalismus der individuellen Persönlichkeit zugedachten freien und rechtsgleichen Entwicklung setzte sich die Idee eines übersteigerten Nationalismus durch: Die Nation als die personifizierte Verwirklichung der sittlichen Idee, ausgestattet mit einer entelechichen schöpferischen Kraft, beansprucht für ihre Entfaltung den Vorrang vor aller Individualkultur; der einzelne wird von der "Macht des Kollektiven überdeckt".[1] Schnabel spricht von einer antihumanistischen Bewegung, von einer Ausmerzung der Individualitäten mit dem Ziel, den einzelnen restlos in die Gesellschaft einzuschmelzen.[2]

Unter sozialisations- bzw. bildungstheoretischen Gesichtspunkten stellt sich die damalige Situation also dar als ein Gegeneinander liberaler Ideen von individueller Entfaltung aller auf der einen und volkstumideologischer Vergesellschaftung des einzelnen auf der anderen Seite; in ambivalenter Spannung somit zwischen den Bildungsanforderungen einer durch den industriellen Fortschritt veränderten Welt und Zugeständnissen an ein bürgerliches Bildungsideal.[3]

---

1) Schnabel, Franz, Das humanistische Bildungsgut im Wandel von Staat und Gesellschaft München 1964[2] S. 88; Emmerich, Wolfgang, Zur Kritik der Volkstumsideologie, Frankfurt 1971 S. 40 ff.

2) Schnabel, Franz, Das humanistische Bildungsideal und drs., Der Weg aus dem 19. ins 20. Jahrhundert, S. 302

3) Krause-Vilmar, Dietfrid, Materialien zur Sozialgeschichte der Erziehung, In: Ztschr. für Pädagogik, 18. Jahrg. Weinheim 1972 Heft 3, S. 357 ff.

Wenn man fragt, wie weit Berthold Otto sich um die Erkenntnis der geschichtlichen Situation seiner Zeit ausdrücklich bemüht und wie weit er daraus Konsequenzen für das Verhältnis von Erziehung und Gesellschaft gezogen hat, so lehrt der Überblick über sein literarisches Werk, daß er bis in Einzelfragen hinein um gedankliche Durchdringung der aktuellen politisch-gesellschaftlichen Probleme gerungen hat. Seine gesellschaftlichen Analysen, die auch der eigentliche Auslöser für seinen Reformwillen waren, laufen auf drei Haupterkenntnisse hinaus: erstens auf die Einsicht, daß Politik, Wirtschaft, Kultur und Pädagogik kongruent seien; das führt zweitens zu der Erkenntnis: die Erziehung, vor allem ihre institutionelle Form, die Schule, habe die evolutionäre Veränderung der Gesellschaft herbeizuführen; und darum drittens: worin für eine Epoche der echte Fortschritt bestehe, könne somit nur eine gesellschaftsbezogene Erziehungswissenschaft ermitteln.

In der Zukunftsschule zeigt Otto, wie er diese Erkenntnis in die Praxis umsetzen will. Die Schule ist die vorweggenommene neue Gesellschaft. Im Prozeß der Ablösung der Traditionsgesellschaft übernimmt diese Schule die Funktion, die liberale Idee des allgemeinen Rechts auf persönliche Entfaltung zu verwirklichen und durch Einübung in Selbstbestimmung und Toleranz ein demokratisches Gesellschaftssystem zu ermöglichen. Sie verhindert gleichzeitig, daß das Prüfungswesen der Auslese einer neuen geistigen Aristokratie dient; vielmehr ist die Schulorganisation ganz nach dem Prinzip der optimalen Förderung a l l e r Schüler orientiert. Der Lehrplan entspricht den Anforderungen der Industriegesellschaft, Wissenschaftlichkeit und Berufsbezogenheit sind seine wesentlichen Kriterien. Ottos Antwort auf die drohende Gefahr der totalen Vergesellschaftung des Individuums ist seine Pädagogik "vom Kinde aus". Wenn

der Reformpädagogik häufig der Vorwurf gemacht worden ist, eine solche einseitig kindbezogene Erziehung vertiefe die Antinomie zwischen Individuum und Gesellschaft, so glaubt Otto, diese Gefahr durch sein volksorganisches Denken überwunden zu haben; denn einerseits ist hier das Kind so sehr als Teil des gesellschaftlichen Systems verstanden, daß die betonte Berücksichtigung seiner individuellen Bedürfnisse und Eigenheiten nicht individualistisch gedeutet werden kann, sondern zugleich Dienst an der Gesellschaft bedeutet; andererseits aber führt hier das Aufgehen des Individuums in der Gesellschaft nicht zur totalen Vermassung, sondern ist die Darstellung des Volksorganismus in seinen einzelnen Gliedern.

Aus dieser Theorie des Volksorganismus leitet Otto dann ja auch - wie oben schon dargelegt - die Möglichkeit ab, durch intensive wissenschaftliche Beobachtung der kindlichen Entwicklung in der Schule Perspektiven und Strukturen einer zukünftigen Gesellschaft erkennen zu können: Schule also nicht nur als Übungsstätte für zeitgemäßes gesellschaftliches Verhalten, sondern zugleich als Vorentwurf und Richtmaß einer zukünftigen Gesellschaft.

Eine entscheidende Frage zum sozialhistorischen Aspekt von Berthold Ottos Gesellschaftskritik ist bereits indirekt beantwortet worden, soll aber wegen ihrer Bedeutung noch einmal ausdrücklich gestellt werden: Sind seine Vorstellungen vom Aufbau einer neuen Gesellschaft mehr der oben als Liberalismus gekennzeichneten Tendenz zuzuordnen oder mehr den gleichzeitig wirkenden konservativen, vorwiegend nationalistischen Kräften? Die bisherigen Ausführungen haben wohl gezeigt - und die folgenden Gedanken zu Ottos wissenschaftstheoretischer und didaktischer Position werden das Bild vervollständigen -, daß diese Frage nicht eindeutig beantwortet werden kann:

Seine Interessen, und damit seine Maßstäbe für eine Deutung der geschichtlichen Situation, sind ambivalent. Isoliert man seine pädagogische Motivation, so kann man mit Sicherheit sagen, daß die hohe Wertung der kindlichen Eigenwelt und überhaupt sein Erziehungsverständnis wesentlich vom liberalen Gedanken der Menschenrechte, besonders des für alle gleichen Rechts auf freie, individuelle Entfaltung, getragen werden. Für ihn sind das gesellschaftliche System und seine institutionellen staatlichen Formen pragmatische Einrichtungen zur Ermöglichung eines humanen Lebens, niemals aber die menschliche Freiheit bedrohender Selbstzweck. Auf der anderen Seite aber stand er mit seinem volksorganischen Denken, das ja eine Systematisierung der herrschenden Volkstumsideologie ist, auch den konservativen, nationalistischen Bestrebungen seiner Zeit nahe. Man kann sagen, daß das politische Motiv seiner Pädagogik wesentlich nationaler Art ist: der Zukunftsstaat ist ihm die in sich geschlossene deutsche Volksgemeinschaft, alle Erziehung hat diesem Ziel zu dienen. Otto brauchte deshalb nach dem Aufruf des deutschen Kaisers anläßlich der Schulkonferenz von 1890, den Unterricht mehr auf eine nationale Basis zu stellen, sein Bildungsprogramm nicht neu auszurichten. Die von ihm geforderte formale Bildung durch die Muttersprache war bereits die Erfüllung dieses Programms. Und auch die - im Volkstumsdenken begründete - hervorragende Bedeutung der Familie in seinem Bildungssystem entsprach der nationalen Besinnung seiner Zeit.

Was bleibt nun von alledem auch heute noch relevant für die Klärung und das Verständnis aktueller Probleme der Erziehungswissenschaft? - Unsere obige Darstellung der Gegenwartssituation des pädagogischen Denkens hat gezeigt, daß es vor allem zwei Diskussionsgegenstände sind, die

quer durch fast alle seine Bereiche gehen und die nicht zuletzt auch die Bildungspolitiker heute beschäftigen: das Problem des Verhältnisses von Erziehung und Gesellschaft und damit insbesondere die Frage nach der heutigen gesellschaftspolitischen Rolle der Schule. Beide Fragen stehen auch in Berthold Ottos theoretischem Konzept und in seinen Plänen zu dessen Verwirklichung an zentraler Stelle. Er war entschieden der Auffassung, daß Erziehungssystem und Gesellschaftssystem nicht unabhängig voneinander zu denken seien, daß also das gesellschaftliche System die Schule beeinflusse und daß ebenso die Schule auch die Gesellschaft verändern könne und müsse. Seine Zukunftsschule ist deshalb zu verstehen als Reaktion auf die von ihm kritisierte gesellschaftliche Situation im Sinne der Verwirklichung der von ihm für fortschrittlich gehaltenen sozialen, politischen, ökonomischen Ideen seiner Zeit. Demzufolge besteht ihre Aufgabe darin, einmal auf die Anforderungen der fortgeschrittenen Industriegesellschaft vorzubereiten, zum anderen gegen deren enthumanisierende Tendenzen zu schützen. Das heißt ihm konkret, daß es in der gesellschaftlichen Situation der Gegenwart notwendig wird, durch Bildung eine gerechtere Verteilung der Sozialchancen zu ermöglichen und durch Hinführung des Individuums zur Selbstbestimmung die totale Vermassung zu verhindern. Otto hat demnach bereits erkannt, daß Schulreform "in erster Linie eine Sache des politischen und pädagogischen Willens"[1] ist.

---

1) Bühl, Walter L., Schulreform als gesellschaftlicher Prozeß, In: Ztschr. für Pädagogik 17. Jahrgang, Heft 3, Weinheim 1971 S. 315 ff.

Aber gerade weil Berthold Otto sein pädagogisches Konzept als eine Konsequenz aus seiner Kenntnis der historisch-gesellschaftlichen Sotuation entworfen hat, sind darin auch Ansätze zu finden, die an die Jahrhundertwende so zeitgebunden sind, daß sie für unser heutiges Denken in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts keine Relevanz mehr haben. Die Feststellung Klaus Mollenhäuers: "Der Erziehungsbegriff und das gesellschaftliche Gesamtsystem, für das er gilt, sind ... unabhängig voneinander nicht zu denken. Erziehungstheorie und Gesellschaftstheorie gehören zueinander ... Wir müssen die Gesellschaft kennen, um zu ermitteln, was in ihr Erziehung heißen kann"[1] weist gerade auch auf die zeitbedingten Grenzen einer Erziehungstheorie hin. Solche Grenzen liegen bei Berthold Otto wohl vor allem im volksorganischen Ansatz seines Denkens. Die Volkstumsbewegung des 19. Jahrhundert hatte einen sehr starken Einfluß auf ihn ausgeübt; er war von dieser Idee auch emotional so sehr eingenommen, daß er gesellschaftliche Systeme grundsätzlich als organische Gemeinschaften betrachtete und daß für ihn politisches Denken damit sogleich zu nationalem Denken wurde. Aus heutiger Sicht hat er demzufolge seine Zeit insofern schon nicht mehr richtig eingeschätzt, als die Bildungsprobleme in der fortgeschrittenen Industriegesellschaft bereits internationale, nicht mehr nur nationale Probleme sind. Ferner hat seine Theorie des Volksorganismus, der teleologisch sich vollendenden Volksgemeinschaft, den tatsächlich vorhandenen Konflikt zwischen Individuum und Gesellschaft allzu sehr idealisiert. Die Individualentfaltung

---

1) Mollenhauer, Klaus, Was ist Erziehung? IN: Weber, E. (Hrsg.), Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert
Bad Heilbrunn 1969 S. 119

des Einzelnen ist nicht notwendig die Norm für die Entwicklung der Gesellschaft, und umgekehrt bedeutet die gesellschaftliche Entwicklung nicht unbedingt auch die Vollendung der einzelnen Menschen in dieser Gesellschaft.

Mit diesem zeitbedingten Volkstumsdenken hängt es auch zusammen, daß Otto die reale Situation der Familie in seiner Zeit nicht objektiv einschätzen konnte. Die Familie war infolge der von der Industrie bedingten Veränderungen der Gesellschaftsstruktur im ganzen durchaus nicht mehr die gesunde Urzelle der Volksgemeinschaft, als die sie im 19. Jahrhundert, z.B. bei den Gebrüdern Grimm, weithin angesehen wurde. Sie ist als Sozialisationsinstanz Abbild des Gesamt-Gesellschaftssystems und nicht umgekehrt. Und sie hatte damals längst begonnen, im Zuge der allgemeinen Veränderung aller Lebens- und Berufsbedingungen sich allmählich zur Kleinfamilie mit einem Minimal-Gemeinschaftsleben zu reduzieren. Damit aber war ein wichtiges Fundament von Ottos Bildungssystem real nicht mehr vorhanden.

So kann man - die Gedankengänge dieses Abschnittes zusammenfassend - sagen: Otto hat - im Sinne von C.L. Furck[1)] und wie es unter seinen Zeitgenossen vor allem auch Wilhelm Dilthey gefordert hatte - durch die starke Akzentuierung des historisch-gesellschaftlichen Bezuges aller Erziehung und durch seine entschiedene Auseinandersetzung mit der Zeitsituation das Verständnis für die Veränderbarkeit

---

1) Furck, C.-L., Geschichte als kritisches Instrument der Erziehungswissenschaft, Berlin 1968, S. 215 - 219

und den gesellschaftlich bedingten stetigen Wandel der Erziehungswirklichkeit als konstitutives Moment in seine pädagogische Theorie und damit überhaupt in die Erziehungswissenschaft eingebracht. Für ihn ist die Geschichte der Erziehung eindeutig zur S o z i a l geschichte geworden.[1)]

1) vgl. Krause-Vilmar, Dietfrid, Materialien zur Sozialgeschichte ... S. 357 ff.

3.2. Die theoretisch-systematische Position

In dem Abschnitt über den "Wandel des Erziehungsdenkens seit der reformpädagogischen Bewegung" wurde bereits gesagt, daß Berthold Otto sich häufig auf Schopenhauer, Marx, vor allem aber auf Kant beruft. Inwieweit er diese drei im Sinne ihrer eigenen Intentionen interpretiert oder aber nach seinen persönlichen Interessen auslegt, soll hier nicht weiter untersucht werden. Von Bedeutung jedoch erscheint die Tatsache, daß Otto - vielleicht aufgrund seiner intensiven Lektüre des "Kapitals" - den wissenschaftstheoretischen Ansatz Kants erweitert: Ihm genügt für die Analyse der Vernunftgrundlagen der Erkenntnis nicht die Kritik der theoretischen und der praktischen Vernunft; weil jede Wissenschaft nach Otto zu ihrer Legitimation auch der Rechtfertigung durch die Verwirklichung des als ideal erkannten gesellschaftlichen Modells bedürfe und darum an die soziale Praxis zurückgebunden werden müsse, fügt er noch die Kritik der historischen Vernunft hinzu, d.h. die Erfassung der gesellschaftlichen Realverhältnisse wird ihm zu einem wesentlichen Kriterium für die Wissenschaftlichkeit der Pädagogik. Otto ist so in den Beginn jener Entwicklung miteinzureihen, die unter dem Einfluß der Naturwissenschaften und ihres wissenschaftlichen Instrumentariums die Erziehungstheorie zu den empirischen Gesellschaftswissenschaften hin öffnet, ein Prozeß, der heute noch nicht abgeschlossen ist und den Heinrich Roth als die realistische Wende in der Pädagogik bezeichnet. Berthold Otto demonstriert an seinem Modell der Zukunftsschule, daß durch die Methoden der Beobachtung das Spektrum erziehungswissenschaftlicher Erkenntnis sowohl für die Normen- und Wertfragen, wie für die Begründung der Erziehungs- und Unterrichtsstile, wie auch

für die Curriculumerstellung und die Bildungsplanung usw. wesentlich erweitert wird, ja daß die Erziehungswissenschaft ohne die empirischen Methoden nicht auskommen kann. Es fällt besonders auf, mit welchem Engagement Otto bestrebt ist, einen verhängnisvollen Methodenmonismus, eine ideologische oder subjektivistische Vereinseitigung, zu vermeiden, und zwar durch die Propagierung verschiedenster Forschungstechniken wie Statistik, experimentelle Verfahren, Messungen und Berechnungen, und durch die immer wieder dringlich vorgetragene Aufforderung an Pädagogen und Psychologen, an den Universitäten und Schulen seine - Ottos - Theorien durch vergleichende Untersuchungen zu überprüfen.

Noch mit einem weiteren Ansatz ist Berthold Ottos Wissenschaftsverständnis für die gegenwärtige Erziehungswissenschaft von beispielhafter Bedeutung geworden: Gemeint ist sein Bemühen, von dem zu erforschenden Gegenstand her die relevanten wissenschaftlichen Methoden und Erkenntnisse aus verschiedenen wissenschaftlichen Fachbereichen zu einer projektgebundenen Einheit zusammenzufassen; er will - gegen den Trend seiner Zeit, die Autonomie der einzelnen Fachbereiche immer mehr auszubauen - die in ihrem Materialobjekt verwandten Disziplinen in ein Ganzes von Wissenschaften - er nennt sie "Geisteswissenschaften" - zurückbinden. Hier hat Otto eine wissenschaftliche Arbeitsweise propagiert, die heute unter dem Zwang der Sache weithin als selbstverständlich praktiziert wird. Am Beispiel etwa der Curriculum- und der Sozialisationsforschung ist diese Kooperation in der wissenschaftlichen Arbeit besonders sichtbar geworden. Schließlich hat Otto ein Modell mehrschichtiger pädagogischer Begleitforschung zur praktischen Schularbeit entworfen und teilweise bereits konkretisiert, das auch heute noch beachtenswert ist. Eine umfassende wissenschaftliche Begleitforschung muß nach heutigen Maßstäben folgende Bereiche abdecken:

"1. Beratung im Sinne von Konzeptions- und Planungsberatung sowie von Innovationsberatung ...;
2. wissenschaftliche Untersuchung im Sinne von "action research" bzw. der weiterentwickelten Form innovativer erziehungstechnologischer Forschung und Entwicklung;
3. problembezogene Systemkontrolle (Bewährungskontrolle) und grundlagenorientierte wissenschaftliche Untersuchung."[1)]

Die Situation in der gegenwärtigen Bildungsforschung, z.B. an Modellschulen, zeigt, daß lediglich die letztgenannte Forderung, die Kontrollforschung, erfüllt wird. Die Zukunftsschule jedoch als "Erkenntnisorgan des Volkes" weist im Ansatz alle drei Aspekte der Bildungsforschung auf. Besonders aktuell scheint Ottos zwar inhaltlich nicht mehr haltbares, jedoch im Prinzip gültiges Bestreben nach einer Innovationsforschung: durch Experimente und Beobachtung neue, bessere Bedingungen des Lernens, neue Lernziele wissenschaftlich zu fundieren, sei es innerhalb eines gegebenen gesellschaftlichen Systems oder - im Falle Ottos - aufgrund einer Systemkritik mit dem Ziel, das System zu verändern. Es muß hervorgehoben werden, daß Otto das Hauptgewicht der pädagogischen Begleitforschung in die Hände der Lehrer legt, weil er meint, daß so schon allein durch den für die Lehrer selbst spürbaren Rückkoppelungseffekt die Validität der wissenschaftlichen Experimente und Theorien am besten gewährleistet sei. Er setzt dabei als selbstverständlich voraus, daß nach der von ihm geplanten Reform des erziehungswissenschaftlichen Studiums der Lehrer auch in der Lage sein wird, in dieser Weise wissenschaftlich zu arbeiten, und daß er aufgrund der

---

1) Aurin, Kurt, Das Dilemma gegenwärtiger pädagogischer Begleitforschung, In: Ztschrft. f. Pädagogik, 19. Jahrgang Heft 1, Weinheim 1973 S. 20

weitgehenden Selbsttätigkeit des Schülers in der Zukunftsschule dann für die pädagogische Begleitforschung frei sein, ja darin sogar seine Hauptaufgabe finden werde.

Die wissenschaftstheoretische Relevanz Ottos für die nachfolgende, speziell die heutige Wissenschaftsentwicklung, ist jedoch dadurch begrenzt, daß er auch alle Wissenschaftsarbeit letztlich an das Volksorganische Denken bindet, im Grunde sogar aus diesem herausspinnen will. Von diesem Standpunkt aus kann er dann die besprochene Forschungsmethodik zwar formal postulieren, aber nicht konsequent durchführen. Er verläßt seinen erfahrungswissenschaftlichen Ansatz, indem er einen teleologisch wirkenden Volksgeist als immanente Ursache für die Entwicklung der Volksgemeinschaft annimmt, ihn sogar im Sinne Rousseaus in den unverbildeten Kinderseelen aufspüren zu können glaubt, und indem er alles gesellschaftliche Leben als organische Gemeinschaft auffaßt. Wesentliche empirische Erkenntnisse der späteren Sozialisationsforschung über das Verhältnis von Gesellschaft und Erziehung, über die abhängigen und unabhängigen Variablen im Werdeprozeß der Persönlichkeit, über Erziehungsfähigkeit und Erziehungsbedürftigkeit im Individualbereich wie im Gesamtzusammenhang eines gesellschaftlichen Systems müssen ihm daher noch verschlossen bleiben. Auch dadurch, daß er die Beobachtung zur Hauptmethode der Geisteswissenschaften erklärt, schützt er sich nicht vor einem gelegentlichen Abgleiten in eine unkritische Verfehlung der Realität. Die verwendeten Termini täuschen nicht darüber hinweg, daß Otto in seiner Wissenschaftspraxis nicht Empiriker ist, sondern seine Erkenntnisse im Grunde mit hermeneutischen Methoden, und zwar durch unmittelbare, existenzielle, intuitive und

auf Selbstbeobachtung beruhende Erfahrung gewinnen will. Man könnte sagen, daß er sich im hermeneutischen Zirkel bewegt, weil ihm ein Sinnverständnis durch die Volkstumsideologie immer schon vorgegeben ist und unkritisch bestimmend bleibt; es gelingt ihm nicht, diesen Zirkel zu sprengen, weil er den erfahrungswissenschaftlichen Ansatz nicht zu Ende führt, weil es bei ihm nicht zu einer "gegenstandsangemessenen Sicherung der Erfahrung" kommt.[1] Seine Psychologie und Soziologie bleiben im Spekulativen stecken und öffnen sich nicht wirklich für Experiment und Kontrolle; wissenschaftliche Erfahrung bleibt bei ihm unmittelbare Erfahrung. Insofern befindet sich Otto noch am Anfang der "realistischen Wendung" der Erziehungswissenschaft.[2]

---

1) Roth, Heinrich, Erziehungswissenschaft S. 113 ff.
2) a.a.O. S. 113

3.3. Die didaktische Position

Mehr noch als die sozialhistorische und wissenschaftstheoretische Relevanz reformpädagogischer Ansätze für die Weiterentwicklung der Erziehungswissenschaft steht die didaktische Bedeutung der bereits in der Reformpädagogik geleisteten Arbeit außer Frage. Diester Hoof erklärt, daß "keine didaktische Konzeption der Gegenwart ... an den Einsichten der pädagogischen Bewegung vorübergehen"[1] könne, daß in vielen neueren didaktischen Ansätzen die Reformen der pädagogischen Bewegung entweder latent enthalten oder aber modifiziert weiterentwickelt seien. Das gilt insbesonder für die Neuanfänge der Schulpädagogik nach 1945, die zum größten Teil an die Reformpädagogik bewußt wieder angeknüpft haben. Heute scheint man das weithin vergessen zu haben. Walter L. Bühl exemplifiziert an einem konkreten Beispiel diese Vernachlässigung historischer Vorgaben und sieht darin einen wesentlichen Mangel der heutigen deutschen Pädagogik; er weist die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates darauf hin, daß die Reichsschulkonferenz von 1920 vor ähnlichen Problemen, wie sie Inhalt des "Strukturplanes für das Bildungswesen" sind, gestanden habe und "daß viele Lösungen, die der 'Strukturplan' als großes Novum propagiert, schon in den Zwanziger Jahren mit größter Klarheit durchdiskutiert worden" seien.[2]

Wenn wir uns nun im Bewußtsein dieser geschichtlichen Kontinuität im besonderen - unserer Gesamtthematik entsprechend - dem Versuch zuwenden, die Relevanz der Zukunftsschule Berthold Ottos für die gegenwärtige didaktische Diskussion aufzuzeigen, so

---

1) Hoof, Dieter, Die Schulpraxis der Pädagogischen Bewegung des 20. Jahrhunderts
Bad Heilbrunn 1969 S. 24

2) Bühl, Walter, L., Schulreform ... S. 317

werden sich unsere Überlegungen im wesentlichen um drei Schwerpunkte gruppieren müssen:

1.) um Ottos Schultheorie als Vorbild für die heutigen Tendenzen, die Schulpädagogik von der Methodik zur Didaktik des Unterrichts zu erweitern; damit zusammenhängend
2.) um die von Otto ausgehenden Anregungen zum Ausbau der didaktischen Theorie, und letztlich
3.) um die schon von ihm diskutierte didaktische Bedeutung der Schule als Organisation und Institution.

Während die Pädagogik der Herbartianer am Unterricht vor allem das Problem der Methode heraushob und sich auf die psychologische Erschließung der gesetzmäßigen Bedingungen für die methodische Arbeit des Lehrers konzentrierte, in der Überzeugung von ihrer universalen Anwendbarkeit und Übertragbarkeit auf beliebige Inhalte, kann Berhold Otto an den Anfang einer Bewegung gestellt werden, die den Unterricht umfassender als Gegenstand der D i d a k t i k betrachtet, das soll heißen: welche das Methodenproblem mit den Zielfragen in einen übergreifenden Zusammenhang stellt, in den außerdem noch die Lerngegenstände und Medien sowie die von Otto gegenüber der Herbart-Schule als noch vielschichtiger gesehenen anthropogenen und soziokulturellen Voraussetzungen des unterrichtlichen Lehrens und Lernens gehören.

Ottos didaktische Überlegungen basieren auf einer breit angelegten und alle seine pädagogischen Schriften durchziehenden anthropoligischen Theorie: nämlich einerseits auf der an Rousseau anschließenden Auffassung von einem teleologischen Anlagesystem zielgerichteter Reifungstendenzen im Kinde und andererseits auf die Überzeugung von der erbbiologisch begründeten Bindung an

die Volksgemeinschaft, sowie drittens auf der gegen psychologische Theorien des 19. Jahrhundert gerichteten Lehre von dem nicht systematisch-gesetzmäßigen, sondern schöpferisch-freien Ablauf der geistigen Prozesse. Nach der sich daraus ergebenden Lerntheorie bringt also das Kind (wie bereits oben ausführlicher dargelegt) für den Lernprozeß einmal eine positive Zielrichtung, zum anderen sogar Lerninhalte wie das "Kategoriensystem" bereits apriori mit. Damit bestimmt sich auch die weitere Thematik des Unterrichts eindeutig vom Kinde aus: "Ich bon der Überzeugung, daß, wie jedes organische Wesen aus der Welt, die es umgibt, sich das aussucht, was ihm gerade förderlich ist, und das natürlich und instinktiv zurückweist, was ihm schädlich ist, so auch der Kindergeist aus der ihn umgebenden Welt, also aus der Kulturwelt, in die er hineinwächst, sich immer gerade das wahrscheinlicherweise heraussuchen wird, was immer diesem einzelnen Kinde zum Wachstum, zum geistigen Wachstum am besten förderlich sein wird.;[1)] Die Themenauswahl nimmt das Kind also selbst vor. Aber weil es die einzelnen Inhalte in den frühen Entwicklungsabschnitten noch nicht selbst definieren kann, liegt hier die erste Aufgabe der didaktischen Analyse des Lehrers: aus den Fragen des Kindes dessen aktuellen Bedarf zu erkunden. Vor allem durch seine Fragen im Gesamtunterricht, der neben anderen Funktionen gerade auch die Aufgabe hat, Ausgangspunkt für eine differenziertere und intensivere Ausarbeitung der Lehr- und Lernthematik zu sein, zeigt das Kind seinen individuellen Bewußtseinshorizont und Lernbedarf an.

Von diesen Voraussetzungen her ergibt sich auch Ottos Stellungnahme zum Problem der Unterrichtsmethode in engeren Sinne. Er lehnt den einseitig vom Lehrer geführten Unterricht ab und sucht einen "natürlichen" Weg des Lernens d.h. eine Methode, die der spontanen Erfahrungsweise des Kindes in der Familie entspricht -

---

1) Otto, Ausgewählte pädagogische Schriften S. 122

auch für den schulischen Unterricht. Die bis in die einzelnen methodischen Schritte vorausdenkende Planung des Unterrichts durch den Lehrer erscheint unmöglich, aber auch überflüssig; denn der Erkenntnistrieb des Kindes ist ein ebenso elementarer Antrieb wie etwa der Selbsterhaltungstrieb, so daß der Lernfortschritt in jedem Falle grundsätzlich gesichert ist. Die methodische Aufgabe für den Lehrer besteht dann in der Organisation einer der Struktur der jeweiligen Gesellschaft konformen Schulorganisation und eines dem Volksorganismus adäquaten Schullebens, das lediglich Anreizcharakter hat. Auch bei nährerer Ausgestaltung sind die Schüler mitbestimmend.

Selbst die Erziehungs- und Lernziele, die in ihrer Gesamtheit also das pädagogische Programm der Zukunftsschule ausmachen, lassen sich nicht isoliert sehen, etwa lediglich als Trendbestimmung der Gesellschaft in ihrer jeweiligen historischen Situation; auch sie sind von Otto durchaus im didaktischen Ganzheitszusammenhang mit den bereits genannten Strukturelementen des Unterrichts konzipiert. Dies Konzept basiert auf der Erkenntnis, daß das Werden und Wachsen des Kindes zwar den Code für die gesellschaftliche Entwicklung überhaupt enthält und daß der Genius im kindlichen Geiste auf die Vervollkommnung des Volksorganismus angelegt ist, daß aber in der Schule als Institution das Kind erst recht eigentlich sich seiner Zugehörigkeit zur Volksgemeinschaft bewußt wird und die Verhaltensweisen für ein Leben in der Gemeinschaft einübt. Solcher Bewußtseinserhellung und Verhaltensschulung dient nach Otto vor allem der Gesamtunterricht. Dessen "Gesamt" ist also kein kontingentes Lernziel, keine Zusammenfassung sich zufällig anbietender Inhalte, sondern eine bewußtzumachende anthropologische Konstante mit ihren

Konsequenzen für das Leben. So ist das didaktische Geschehen die Bedingung für den gesellschaftlichen Fortschritt.

Wie sehr Otto didaktisch gedacht hat, das zeigt auch seine Forderung nach einer Reform des Lehrerstudiums. Entschieden kritisiert er die Vermittlung bloßer methodischer Rezepte und verlangt ein gründliches psychologisches, soziologisches und politologisches Studium als Vorbedingung für den Lehrerberuf, damit der Lehrer in der Lage sei, die Unterrichtsmethode in dem größeren Zusammenhang ~~auch~~ mit den vom Lernenden aus seiner Lebenssituation in den Unterricht bereits mitgebrachten Bedingungen zu sehen.

Die Frage, ob die Didaktik Berthold Ottos als eine genuin pädagogische Theorie bezeichnet werden kann, läßt sich nicht eindeutig beantworten. Wolfgang Klafki stellt fest, daß die meisten Reformpädagogen - er führt auch Berthold Otto namentlich auf - keine eigenständige Bildungstheorie entwickelt, sondern die Bildungsprobleme durch andere, nicht eigentlich pädagogische Wissenschaften - nämlich Psychologie, Soziologie, Philosophie - hätten aufarbeiten lassen. Berthold Otto gibt in der Tat Anlaß zu dieser Aussage, denn er bezeichnet ja selbst immer wieder die Pädagogik als identisch mit der Psychologie, Ökonomie und anderen Nachbarwissenschaften und verwendet mit Vorliebe eine naturwissenschaftliche Nomenklatur. Bei einem Vergleich mit der heutigen didaktischen Diskussion zeigen sich dennoch bei Otto theoretische Ansätze von auffälliger Verwandtschaft mit einzelnen didaktischen Positionen der Gegenwart: Ansätze, die - sofern die neueren Theorien sich als genuin pädagogisch bezeichnen - auch ihrerseits durchaus diese Bezeichnung verdienen. Es spielt sich hier

bei Otto ein Klärungsprozeß ab, der ein halbes Jahrhundert später in verschiedenen Modellen ausgereift ist.[1)]

Berthold Ottos didaktisches Konzept enthält starke normative Aspekte. Die anthropologische Basis, nämlich die erbbiologische Begabungstheorie und die Volkstumsideologie, ist in einem doppelten Sinne normativ: einmal weil sie nicht empirisch abgesichert, sondern rein spekulativ ist und damit "den Blick für die vorurteilsfreie Erfassung der tatsächlichen Bedingungen von Unterricht und Erziehung" verstellt;[2)] zum anderen, weil auf dieser Grundlage nun ausdrücklich Konsequenzen für die Strukturierung des Unterrichts gezogen werden. Aus der Theorie des Volksorganismus wird eine fast uneingeschränkte Verständigungsbereitschaft zwischen Lehrern und Schülern sowie der Schüler untereinander abgeleitet, und aufgrund der Begabungs- und Triebtheorie wird die Möglichkeit der Planung von Unterricht insoweit prinzipiell infragegestellt, als der Unterricht auf von Kindern abhängige Anlässe, Erlebnisse und Wünsche ausgerichtet, d.h. zur Improvisation wird. Auch die Sachgesetzlichkeit der Unterrichtsgegenstände wird so vernachlässigt, weil ein apriorisches Kategoriensystem auf seiten des Kindes die Methode des Lernens bedingt. Und ebenso wird bei solcher ausschließlichen Ausrichtung auf die Personwerdung des Kindes die historisch-gesellschaftliche Funktion des Bildungsprozesses allzu wenig berücksichtigt.

Die Unterrichtsforschung hat inzwischen die Diskussion um diese Form der Didaktik abgeschlossen, weil eine in

---

1) Die folgende Unterscheidung lehnt sich an Blankertz Einteilung der didaktischen Positionen an in: Blankertz, Herwig, Theorien und Modelle der Didaktik

2) Blankertz, Herwig, Theorien und Modelle der Didaktik S. 27

solcher Weise normative Didaktik "unrealisierbar" erscheint[1]: "Innerhalb einer pluralistisch organisierten Gesellschaft kann eine solche Theorie nur als ein offenes, nicht aber als normatives, programmatisches und inhaltlich festgelegtes System mit konkreter Anweisungsfunktion entwickelt werden. Das System ist vielmehr so zu organisieren, daß es eine wertfreie theoretische Betrachtung von Unterricht auf kategorial-analytischer Grundlage ermöglicht."[2] Durch diese Rückbindung der Didaktik an seine normative Anthropologie und Psychologie hat Otto sich selbst den gesuchten Weg zu einer empirischen Unterrichtsforschung verbaut; weil er sich so für eine wirklich unbefangene Beobachtung des Lernverhaltens und des Reifungsprozesses den Blick verstellte, ist ihm ein in jeder Hinsicht überzeugender Durchbruch zu objektiven Erkenntnissen nicht gelungen.

Dennoch lassen sich im Modell der Zukunftsschule zahlreiche richtungsweisende methodische, organisatorische und lehrplanbestimmende Lehrstücke finden, die durchaus in ein - nach heutiger Terminologie - lerntheoretisches Modell der Didaktik passen. So zunächst Ottos Auffassung vom Unterrichtsgeschehen: entsprechend seinem empirisch-psychologischen Interesse sieht er es wesentlich als "Objekt" im naturwissenschaftlichen Sinne; der Schüler soll ja ständig Gegenstand eines Experimentes sein. - Ein weiteres lerntheoretisches Moment ist die Überwindung der bloßen Methodenlehre durch eine integrative Zusammenfassung aller Strukturelemente des Unterrichts zu einer didaktischen Einheit, die auch die anthroplogischen und sozialen Bedingungen der Lehr- und Lernprozesse

---

1) a.a.O. S. 18

2) Heimann, Paul, Didaktik 1965, In: Heimann/Otto Heimann P./Otto, G./ Schulze,W. Unterricht - Analyse und Planung, Hannover 1969 S. 9

mitumfaßt.

In ihrem Kern steht die didaktische Theorie Ottos jedoch einer geisteswissenschaftlichen Didaktik näher. Zunächst mit ihrem ganzen wissenschaftstheoretische Ansatz, der Unterrichtsforschung nicht als wertfreie Analyse und Tatsachenforschung begreift, sondern als Wissenschaft unter der Sinn-Norm (nämlich des Volksorganismus und der Volksgemeinschaft). Von daher enthält diese Theorie eine deutlich dezisionistische "innovative Tendenz";[1] es geht um eine neue Schule, ein neues Menschenbild, eine neue Gesellschaft.

Ein zweites geisteswissenschaftliches Motiv dieser Unterrichtslehre ist ihre Auffassung von der Bildung als "formale Bildung". Otto kritisiert die Ansicht vom "materialen" Bildungswert der sog. klassischen Inhalte sowie eine quantitativ gemessene Vermittlung von Wissensgehalten um ihrer selbst willen. Für ihn haben die Unterrichtsgegenstände den "Anspruch von Aufgaben"[2] zur Entbindung und Formung persönlichkeitsrelevanter und -immanenter Kräfte. Es finden sich deshalb in Ottos Schriften keinerlei Zusammenstellungen gesellschaftlicher Lernziele materialer Art, die vom Kinde aus gesehen fremd-bestimmt wären. Ihm geht es vielmehr immer um die nämliche Frage: Was kann das Kind in der Auseinandersetzung mit diesem Gegenstan an formalen Fähigkeiten üben? Dient er dem Aufbau der erstrebten Weltanschauung? Wie wenig dabei sachgesetzbezogene Erwägungen eine Rolle spielen, zeigt die Tatsache, daß Otto komplizierte, politische Fragen auch mit Schülern der Grundschule bespricht, daß er Horazoden im lateinischen Anfangsunterricht liest und für Kinder noch unverständliche Dichtungen

---

1) Keck, Rudolf, Theorie der Schule, In: Handwörterbuch der Schulpädagogik, hrsg. von W.S. Nicklis, Bad Heilbronn 1973 S. 54

2) Blankertz, Herwig, Theorien und Modelle der Didaktik, S. 31

in die Kindersprache "umdichtet". Dabei muß man sich auch hier vergegenwärtigen, daß es sich immer nur um Lernangebote handelt, deren Nutzung den Lernenden selbst überlassen bleibt. Otto ist wohl richtig verstanden, wenn man seinen Begriff "Formalbildung" im Sinne der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, vor allem Hermann Nohls, deutet: Es geht ihm im Grunde um die Personwerdung des Schülers in der Auseinandersetzung mit auf dieses Ziel hin ausgewählten Gegenständen.

Das wird auch deutlich in Organisationsform und institutionellem Charakter der Zukunftsschule im ganzen. Auch die institutionellen und organisatorischen Fragen stehen für Otto in Interdependenz mit seinem gesamten pädagogischen bzw. didaktischen Konzept. Er ist von der Möglichkeit, Verhalten und Einstellung des Menschen durch entsprechend organisierte Institutionen verändern oder verstärken zu können, überzeugt und setzt sie auch gezielt ein. Die Aussage "Schulorganisation ist Fortsetzung der Unterrichtsplanung mit anderen Mitteln"[1] könnte auch von Berthold Otto stammen. Aber - und das ist in diesem Zusammenhang von entscheidender Bedeutung - der Institutionszweck und die Organisationsform der Zukunftsschule sind keineswegs darauf gerichtet, die Interessen und Erwartungen führender gesellschaftlicher Gruppen als Sozialisationsinstanz zu erfüllen (Schule als Funktion der Gesellschaft); sie sind keine Manifestation "gesellschaftlichen Sinnvorhabens" und gesellschaftlicher "Rechtfertigungsvorstellungen"[2]; sondern sie sind ausschließlich zum Dienst an der spontanen Selbstentfaltung des Kindes

---

1) Schulz, Wolfgang, Umriß einer didaktischen Theorie der Schule, In: Fürstenau, Peter u.a. Zur Theorie der Schule, Weinheim 1969 S. 34

2) Luhmann, Niklas, Gesellschaftliche Organisation In: Erziehungswissenschaftliches Handbuch, hrsg. von Th. Ellwein u.a. Band 1, Berlin 1969 S. 387 f.

bestimmt.
Die Beobachtung der kindlichen Entwicklung veranlaßte Otto zunächst, auf eine gesonderte schulische Insitution zu verzichten und die Familienstruktur als Organisationsform in die Schule zu übernehmen. Später, mit zunehmender Differenzierung seines Volksorganischen Denkens, entwarf er dann die zu Beginn dieser Arbeit geschilderte eigene institutionelle Struktur der Zukunftsschule als einer natürlichen, dem kindlichen Geist eigentümlichen Lebensform. Und weil die Volksgemeinschaft, wie Otto sie projektierte, in Bewußtsein und Praxis der Menschen erst noch im Entstehen ist, kommt gerade der Schule als Modell und Keimzelle der zukünftigen Gesellschaft eine gesellschaftsverändernde und -formende Funktion zu.

Läßt man einmal in diesem Gesamtkomplex Zukunftsschule das für Otto allerdings eigentlich zentrale Motiv ihrer Organisation - nämlich ihre entscheidende Funktion bei der Verwirklichung des Volksorganismus - außer Acht, dann wird man sagen dürfen, daß sie in vielem die geeignete Organisationsform auch für gegenwärtige pädagogische Intentionen sein könnte und deren Verwirklichung institutionell ermöglichen würde: nämlich für all jene Ziele und Programme, die in einem differenzierten, kompensatorischen Bildungsgang allen Schülern bei ihrer Entfaltung zur emanzipierten, kommunikationsfähigen Persönlichkeit helfen wollen. Otto begründet ja seine Schule auf der Idee, daß vom Grad und der allgemeinen Verbreitung von Bildung die Verwirklichung der neuen Gesellschaft abhängt. Deshalb will er durch eine Neubestimmung des Institutionszweckes und durch neue Organisationsformen der Schule allen Kindern eine optimale Förderung ihrer Begabung in einem gesamtschulähnlichen Unterrichtsmodell ermöglichen. So soll vor allem im gesamtschulunterrichtlichen Gespräch die individuelle Lernbasis ermittelt und in dem vielfältigen Angebot

von Fachkursen dann ein differenzierter Lehrgang aufgebaut werden. Die Bildung von Gruppen aus Schülern verschiedenen Alters soll Gelegenheit zur gegenseitigen Förderung bieten. Die institutionelle und organisatorische Ausweitung der Schule über einen auf den Vormittag begrenzten Unterricht hinaus zu einer Lebensgemeinschaft, die einem demokratischen sozialen System adäquate Funktionen für ihre Glieder bereitstellt, ermöglicht diesen Einsichten in die gesellschaftlichen Bedingungen und Verflechtungen der individuellen Existenz sowie das Erlernen sozialer Fähigkeiten und Einstellungen. Die von Otto der Schulgemeinschaft gestellte zusätzliche Aufgabe, sich durch Handarbeit ökonomisch möglichst unabhängig zu machen, und die Erweiterung der Schülermitverantwortung bis zur Mitbestimmung über Lehrplan-, Methoden- und Disziplinfragen, ja bis zur persönlichen Entscheidung über den täglichen Schulbesuch, machen dem Schüler bewußt, daß dieses Organisationsmodell von Schule unter ähnlichen sachgesetzlichen Bedingungen steht wie die reale Gesellschaft. Der Schüler erfährt in der Praxis, daß das, was hier geschieht, weitgehend die Folge seiner eigenen Entscheidungen ist, und er kann so im Handlungsraum Schule Mündigkeit und Selbstbestimmung erfahren und einüben. Wieder kommt dabei dem Gesamtunterricht eine besondere Bedeutung zu. Denn abgesehen davon, daß gerade hier der Schüler auch über die Organisationsfragen der Schule selbst mitentscheidet, ist der Gesamtunterricht die Einrichtung, in der Kommunikation als Element des gesellschaftlichen Zusammenlebens gelernt wird, indem sich Schüler aller Altersgruppen zum Gespräch zusammenfinden und auch der Lehrer sich partnerschaftlich als Mitlernender einfügt. Hier vor allem geschieht es dann, daß über die Lerninhalte der traditionellen Schule hinaus

gesellschaftliche Fragen, und zwar gerade auch unterschiedliche Meinungen und Einstellungen dazu, Konfliktfälle also, angesprochen werden und daß gemeinsam versucht wird, durch Erklärung und Verstehen keine verwischende Harmonisierung, sondern Toleranz und Kommunikationsbereitschaft zu vermitteln.

Heinrich Roth fordert als Ziel der uns heute aufgetragenen Schulreform: "Schule als die organisierte Form von Lehr- und Lernprozessen muß dabei so strukturiert werden, daß sie die individuelle und schichtspezifische Verhinderung von Lernchancen zu kompensieren vermag und das Niveau der Lernprozesse aller in Richtung auf ein wissenschaftliches Verständnis der Welt anzuheben vermag, damit alle an der Kommunikation wissenschaftlicher Einsichten, von denen die Lernprozesse der Gesellschaft heute abhängen, teilhaben können."[1)]
Sieht man davon ab, daß Otto unter "wissenschaftlichem Verständnis der Welt" inhaltlich etwas anderes versteht als Heinrich Roth, so wird man sagen dürfen, daß bereits in der Zukunftsschule Berthold Ottos mit richtungsweisenden Ansätzen konzipiert und teilweise verwirklicht war, was Roth da für eine heute zukunftsweisende Schule fordert.

---

1) Roth, Heinrich, Revolution der Schule? S. 14

3.4. Die "Zukunftsschule" - eine pädagogische Utopie

Der Versuch, Berthold Ottos Entwurf der Zukunftsschule als pädagogische Utopie zu betrachten, soll unsere Überlegungen zum Problem der Relevanz dieses Reformansatzes für die gegenwärtige Erziehungswissenschaft erweitern und zusammenfassend abschließen.

Der Begriff Utopie muß jedoch zuvor eingegrenzt werden, da er verschiedene Bedeutungen hat.

Ausgeklammert wird der umgangssprachliche Gebrauch des Begriffs Utopie im Sinne von ausgefallener, irrealer, schwärmerischer und deshalb nicht ernstzunehmender Vorstellungen; auch die Bedeutung von Utopie, die man im Auge hat, wenn von den klassischen Sozialutopien von Thomas Morus, Campanella und Francis Bacon die Rede ist, soll nicht gemeint sein, insofern es sich bei diesen Entwürfen um von der Umwelt bewußt isolierte, ideale Gesellschaftssysteme handelt, deren Umsetzung in die Wirklichkeit nicht ausdrücklich intendiert wird.

Utopie soll vielmehr als Real-Utopie verstanden werden, als "objektive und absolute Möglichkeit in der Welt", als "beginnendes Sein",[1] d.h. als bewußte und gezielte Vorwegnahme der Zukunft. Nur in diesem Sinne würde auch Berthold Otto sein Modell als Utopie bezeichnen: "Wenn ich die neugestaltete Schule überall eine Zukunftsschule nenne, so hat das nicht lediglich die Bedeutung, daß wir diese Schule erst in Zukunft haben werden. Es bedeutet mehr. Ich will damit sagen, daß alle bisherigen Schulen in meinem Sinne Vergangen-

---

1) Bloch, Ernst, Freiheit und Ordnung, Abriß der Sozialutopien, New York 1946, S. 189

heitsschulen sind, daß diese ihre Richtlinien und ihr Erziehungsideal aus der Vergangenheit nehmen. während das Erziehungsideal der Zukunftsschule immer in der Zukunft liegt und die Richtlinien immer dorthin führen. Und damit ist nicht die Zukunft im Gegensatz zu der Zeit, in der dies beschrieben wird, gemeint, sondern die Zukunft von jedem Tage aus, an dem unterrichtet wird."[1)]

Anlaß und Grund für Ottos utopisches Modell ist also die Kritik an bestehenden Verhältnisse, die Infragestellung und Verwerfung vorgefundener - hier: erzieherischer - Einrichtungen ist. "Pädagogische Räume und Visionen wurzeln in der empirischen Wirklichkeit der Zeit, deren Mißstände und Nöte sie überwinden wollen."[2)] Bloch schreibt, daß die Utopie der Unangepaßtheit des Menschen entspringe und eine Reaktion sei auf seine Gefährdung.[3)] In der Tat entstehen utopische Entwürfe (auch Ottos) in Krisenzeiten, in denen man sich einer Bedrohung der sozialen Gerechtigkeit, der menschlichen Würde und Freiheit bewußt wird, in denen man sich durch das Festhalten an traditionellen Normen und Einrichtungen bei der Erweiterung kultureller, wirtschaftlicher und politischer Möglichkeiten eingeengt glaubt.

Ottos Kritik ist nicht so eingegrenzt, nicht auf Teilbereiche des sozialen Systems beschränkt, ist in diesem Sinne keine Teilutopie, wie viele bekannte Utopie-Entwürfe, die nur partielle Veränderungen meinen; sie wollen im Grunde nur Vervollkommnung eines vorgefundenen Zustandes. Otto geht es dagegen um totale

---

1) Otto, Berthold, Die Reformation der Schule S. 6 f.

2) Sauer, Karl, Der utopische Zug in der Pädagogik Weinheit 1964 S. 27

3) Bloch, Ernst, Freiheit und Ordnung S. 189 f.

Kritik des gesellschaftlichen Zusammenlebens und damit insbesondere um einen totalen Bruch mit der traditionellen Schule.

Aber dies ist nur die eine, die negative Seite der Utopie. Ein zweites wesentliches Kriterium utopischen Denkens ist der Versuch, dem infragegestellten Zustand positiv einen anderen gegenüberzustellen.[1] Helmut Schoeck sagt über das Wesen der Sozialutopien: "Man glaubt sich im Besitz eines vorher nicht dagewesenen besseren Wissens um die bestmögliche Organisationsform der Gesellschaft. Dieses Wissen wird bewußt angewandt, um eine neue Gesellschaftsform einzurichten."[2] Das kann - nun vorrangig bezogen auf die Erziehungswissenschaft und die pädagogische Praxis - auch über den utopischen Ansatz Berthold Ottos gesagt werden. Nur ist der "Glaube" an das Wissen für ihn durchaus begründet, weil die Zukunft in der "finalen Energie"[3] des Kindes bereits potentiell anwesend ist und hier durch Analyse ermittelt werden kann. Otto glaubt also, eine wissenschaftliche Grundlage für sein utopisches Modell zu haben.

Utopisches Denken hat somit im gesellschaftlichen Leben eine wichtige Funktion: die Utopie ist der Mutterboden für Reformen. Indem das utopische Modell der Gegenwart kritisch gegenübertritt und in dem Maße, wie seine "Seinsinkongruenz"[4] mit den gegebenen Verhältnissen bewußt wird, wird eine Spannung erzeugt, die Reformen initiieren kann. Die Utopie wird damit

---

1) vgl. Quabbe, Georg, Utopie und Reform, In: Neusüß, Anselm (Hrsg.), Utopie Neuwied 1972[2] S. 296 f.

2) Schoeck, Helmut, Kleines sozilogisches Wörterbuch, Freiburg 1969, S. 334

3) Sauer, Karl, Der utopische Zug in der Pädagogik S. 82

4) Lenk, Kurt, Ideologie, Neuwied 1970[4] S. 58

zum "Stachel wie Wegweiser" von Reformen, zur "Inkarnation des guten Willens ihrer Zeit"[1]. Anders ausgedrückt: ein weiteres Merkmal utopischen Denkens ist seine Funktion bei der Gewinnung neuer Maßstäbe zur Veränderung des Bestehenden. So hat auch Otto selbst seine Rolle verstanden. Seine Aussagen hatten für ihn nichts Endgültiges, sondern erschienen ihm zwar im Augenblick als Ergebnisse seiner Beobachtungen annehmbar, aber im weiteren wissenschaftlichen und historischen Rahmen verstand er sie auch als Aufforderung, sie immer wieder infragezustellen und immer bessere Formen für Gesellschaft und Schule zu suchen.

Eine noch weiter differenzierende Analyse von Ottos Utopieverständnis läßt sich anhand der Kategorien des Utopischen durchführen, die Peter Heitkämper herausgearbeitet hat.[2] Die Zukunftsschule in der Intention Ottos ist zunächst und vor allem eine "Projektion". Sie soll einen Bildungsplan verwirklichen, der in einem immer neu zu wiederholenden Vorgriff auf die Zukunft seinen Ursprung hat und der in jedem Fall eine "Verbesserung"der bestehenden Schulverhältnisse und der Erziehungssituation überhaupt, langfristig auch eine Verbesserung der Gesellschaft im ganzen bedeutet. Auch die Kategorie der "Isolation" läßt sich auf Ottos Modell anwenden, insofern die Schule auch hier ein institutionalisierter Freiraum ist, in dem das Kind vor schädigenden Einflüssen des Milieus durch die bewußte Gestaltung einer kulturellen Umwelt geschützt wird. Schließlich ist die Zukunftsschule auch eine "vollständige Umgebung" im Sinne

---

1) Quabbe, Georg, Utopie und Reform, S. 297

2) Heitkämper, Peter, Die Relevanz der Utopie in der Pädagogik, In: Ztsch. "Forum E" 24. Jahrgang Heft 4, 1971, S. 103 ff.

Heitkämpers.Den Maßstab ihrer Vollständigkeit und Ganzheit findet Otto einerseits in der Familie, zum anderen in der Struktur des Volksorganismus als einer vom gleichen Geist geprägten Gemeinschaft: Die Zukunftsschule stellt also insoweit eine "vollständige Umgebung" dar, wie sie eine familienähnliche Gemeinschaft geworden ist; und sie ist zugleich - hier zeigt sich wieder die "Sprengkraft"[1] dieser Utopie - als "volksorganische" Gemeinschaft en miniature, Musterbeispiel und Provokation für die Gesellschaft.

Utopien werden - je nach dem Standpunkt des Beurteilers - mit unterschiedlicher Wertschätzung aufgenommen. Teilutopien, die nur eine Veränderung, vielleicht eine Verbesserung bestehender Verhältnisse bringen, aber nicht die Erwartung nach einer totalen Neugestaltung erfüllen, fordern schnell Kritik heraus. Ein einseitiger Rationalismus lehnt utopisches Denken häufig überhaupt ab, weil die Utopie ein spekulativer Vorgriff, ein abstraktes Ideal, rein konstruktiv und der gesellschaftlichen Realität nicht entsprechend, zudem nicht überprüfbar sei.[2] Vom Standpunkt der fortgeschrittenen Wissenschaft gesehen sei utopisches Denken anachronistisch. Vor pädagogischen Utopien, die die Anforderungen der aktuellen gesellschaftlichen Situation übersteigen, warnt ausdrücklich Erich Weniger: "Die Utopie ... setzt die Idee gegen die Wirklichkeit, und ist die ganze Erziehung utopisch, so scheitern die so Erzogenen früher oder später an der Wirklichkeit der Dinge."[3]

---

1) Lenk, Kurt, Ideologie

2) vgl. Lenk, Kurt, Ideologie S. 58; Marxistisch-Leninistisches Wörterbuch der Philosophie, hrsg. Klaus/Bühr, Band 3 Reinbeck 1972, S. 1111; Quabbe, Georg Utopie und Reform S. 291

3) Weniger, Erich, Die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, Weinheim o.J. S. 73

Eine derartig kritische Einstellung gegenüber der pädagogischen Utopie ist aber gewiß allzu einseitig. Gerade am Beispiel Berthold Ottos zeigt doch der Vergleich seines Wollens mit den pädagogischen Theorien und Verfahren der Gegenwart, daß er in einem für die damalige pädagogische Wirklichkeit mutigen - utopischen - Aufbruch Vorstellungen entwickelt hat, die zunächst zwar als inadäquat und irreal, nicht in die allgemeinen Vorstellungen von Erziehung und Unterricht passend erscheinen mußten - und das nicht nur im Hinblick auf die zeitgenössische gesellschaftliche Bewußtseinslage, sondern vor allem auch in Bezug zur damaligen Wissenschaftssituation, auch innerhalb der Pädagogik -, die sich aber im weiteren Verlauf der Entwicklung als sehr fruchtbar erwiesen haben. Man könnte in diesem Zusammenhang die Frage stellen, ob Berthold Otto nicht in utopisches Denken hineingezwungen wurde, weil er das wissenschaftliche Instrumentarium für die Absicherung seiner Theorie, das er immer wieder leidenschaftlich gesucht hat, noch nicht zur Verfügung hatte, so daß er in die Utopie ausweichen mußte. Eine solche Deutung bleibt aber rein hypothetisch. Es kann jedoch behauptet werden, daß gerade die Inkongruenz von Ottos Forderungen mit den gegebenen Schul- und Erziehungsverhältnissen deren Gültigkeit erst allgemein infragegestellt und eine pädagogische Diskussion ausgelöst hat, daß also die Utopie hier zumindest in methodischer und kritischer Hinsicht eine sehr wichtige Funktion hatte. Der Blick auf die Schule unserer Gegenwart und die derzeitigen weiterführenden Reformbestrebungen zeigt, daß diese kritische Wirkung bis heute anhält und immer noch zu neuen Veränderungen führt: So wird Ottos Forderungen nach einer Objektivierung des Erziehungsfeldes durch Bearbeitung mit den Forschungsmethoden der positiven

Wissenschaften, also insbesondere der empirischen Psychologie und Soziologie, zunehmend verwirklicht; ebenso wird in den heute angestrebten Formen der Schulorganisation und der Struktur des Lernangebotes der Zusammenhang von Gesellschaft und Erziehung immer vielseitiger und deutlicher gesehen und entsprechend berücksichtigt; gesellschaftlich bedingte Barrieren für den Bildungsprozeß sollen durch kompensatorische Vorschulerziehung, durch größere gegenseitige Durchlässigkeit der Schularten, durch Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts abgebaut werden; traditionelle Lerninhalte und Lehrformen werden auf ihre aktuelle gesellschaftliche Relevanz überprüft; die Lehrpläne aufgrund der Curriculumforschung erweitert; man wendet sich gegen die Tendenzen zur Schaffung einer einseitig funktionalistisch ausgerichteten, nur ökonomisch begründeten Schule und spricht von der Notwendigkeit ihrer Pädagogisierung durch emanzipatorische Inhalte und Verfahren. Die Vorgriffe Berthold Ottos und seiner Zeitgenossen haben also die Pädagogik, insbesondere die Schulpädagogik unserer Gegenwart in sehr umfassender und tiefgreifender Ausstrahlung beinflußt und bereichert. Und zwar nicht nur in methodischer Hinsicht, sondern es konnte gezeigt werden, daß auch wesentliche Inhalte aus der Zukunftsschule, inzwischen mit neueren wissenschaftlichen Methoden überprüft, in die Gegenwartsschule und in die heutigen Reformvorhaben übernommen wurden. Und es muß gesagt werden, daß auch manche "utopischen" reformpädagogischen Vorstellungen, die bis heute wissenschaftlich nicht voll abgesichert werden konnten - wie z.B. alle emanzipatorischen, aus dem Grundrecht der Selbstbestimmung des Menschen abgeleiteten Lehr- und Lerninhalte und Unterrichtsmethoden - mit Überzeugung

und Engagement in der gegenwärtigen Schule postuliert und praktiziert werden. Ihre Legitimation beruht auf historisch-hermeneutischer Erfahrung, wie sie auch der Reformpädagogik weithin zugrunde lag und wie sie uns wesentlich durch deren Studium vermittelt wird.

So dürfte die Aussage von Werner Spies, daß es "keine wirkliche Schulreform ohne 'Vor-Wurf', ohne theoretisch fundierte Utopie"[1] gebe, durch die vorliegende Untersuchung am Beispiel Berthold Ottos erneut erhärtet worden sein.

---

1) Spies, Werner, Curriculum und didaktische Programme für die Gesamtschulen, In: Frommberger, H., u.a. Gesamtschule - Wege zur Verwirklichung S. 39

A. Die Quellenschriften von Berthold Otto

Otto, Berthold	Ausgewählte pädagogische Schriften hrsg. v. Karl Kreitmaier, Paderborn 1963
ders.	Beiträge zur Psychologie des Unterrichts, Leipzig 1903
ders.	Der Lehrgang der Zukunftsschule, formale Bildung ohne Fremdsprache, Berlin-Lichterfelde 1928[3]
ders.	Deutsche Erziehung und Hauslehrerbestrebungen - ein Reformprogramm, Groß-Lichterfelde 1907
ders.	Die Reformation der Schule, Groß Lichterfelde 1912
ders.	Die Schulreform im 20. Jahrhundert, Vortrag, gehalten vor dem Landesverband Sachsen/Thüringen im deutschen Schriftstellerverband, Leipzig 1898
ders.	Familienreform, Berlin-Lichterfelde 1912
ders.	Gesamtunterricht,hrsg. v. Horst Wetterling, Oldenburg o.J.
ders.	Hauslehrerbestrebungen Altersmundart und ihre Gegner, Leipzig 1905
ders.	Kind und Politik, Groß-Lichterfelde 1904
ders.	Lateinbriefe - 25 Briefe zur Einführung in den Bau der lateinischen Sprache und in die römische Literatur
ders.	Mein Werdegang, In: Rundbrief des Berthold-Otto-Kreises August/September 1963
ders.	Ratschläge für den häuslichen Unterricht, Leipzig 1908
ders.	Volksorganisches Denken, Band 1 - 4, Berlin-Lichterfelde 1925
ders.	Volksorganische Einrichtungen der Zukunftsschule, Berlin-Lichterfelde 1914
ders.	Vortrag über die Reformation der Schule, gehalten auf dem 10. Allgemeinen Tag für Deutsche Erziehung in Weimar, Pfingsten 1913 Berlin-Lichterfelde 1913

Otto, Berthold — Vom königlichen Amt der Eltern, Leipzig 1906

ders. — Zeitschrift "Der Hauslehrer", Jahrgang 1921

B. Sekundärliteratur zu Berthold Otto

Albert, Wilhelm — Grundlegung des Gesamtunterrichts Nürnberg 1951[2]

Baumann, Paul — Berthold Otto - Der Mann - die Zeit - das Werk - das Vermächtnis, Band 1-6 München 1958, 1959 u. 1962

Brezinka, Wolfgang — Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, Weinheim 1971

Döpp-Vorwald, Heinrich — Die Erzienungslehre Peter Petersen, Wuppertal 1969

ders. — Die Pädagogik Peter Petersen und der Jena-Plan, In: Ztsch. "Pädagogik heute", 1969, Heft 2/3

Emmerich, Wolfgang — Zur Kritik der Volkstumsideologie Frankfurt 1971

Ferber, Gertrud — Berthold Ottos pädagogisches Wollen u. Wirken, Langensalza 1925

Flitner, Wilhelm/Kudritzki, Gerhard, Die Deutsche Reformpädagogik, Band 1, Düsseldorf 1961

Flitner, Wilhelm — Die vier Quellen des Volksschulgedankens, Stuttgart 1966[6]

ders. — Theorie des pädagogischen Weges, Weinheim, 1958[4]

Gläser, Johannes, — Vom Kinde aus, Hamburg, 1920

Herz, Richard — Die Idee der Selbstentfaltung und Selbsttätigkeit in der Pädagogik Berthold Ottos, Würzburg 1933

Hoof, Dieter — Die Schulpraxis der Pädagogischen Bewegung des 20. Jahrhunderts, Bad Heilbrunn 1969

Lassahn, Rudolf — (Hrsg.) Das Schulleben, Bad Heilbrunn 1969

Nohl, Hermann — Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt 1963[6]

Paulsen, Friedrich — Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung, Leipzig 1909[2]

Scheibe, Wolfgang	Berthold Otto: Gesamtunterricht, Weinheim 1969
ders. (Hrsg.)	Die Pädagogik im 20. Jahrhundert, Stuttgart 1960
Weber, Erich,	(Hrsg.), Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert, Bad Heilbrunn 1969
Wilhelm, Theodor	Pädagogik der Gegenwart, Stuttgart 1967[4]
Wothge, Rosemarie	Die Beziehungen zwischen den gesellschaftlichen, psychologischen und pädagogischen Anschauungen Berthold Ottos - Ein Beitrag zur Pädagogik des deutschen Imperialismus, Habilitationsschrift der pädagogischen Fakultät der Martin-Luther-Universität Halle, 1955

C. Allgemeine Literatur

Aurin, Kurt	Das Dilemma gegenwärtiger pädagogischer Begleitforschung, In: Ztschr. für Pädagogik, 19. Jahrgang Heft 1, Weinheim 1973
Barraclough, Geoffrey,	Tendenzen der Geschichte im 20. Jahrhundert, München 1967
Behrendt, R.F.	Der Mensch im Lichte der Soziologie Stuttgart 1962
Bergius, Rudolf	Analyse der "Begabung": Die Bedingungen des intelligenten Verhaltens In: Roth, H., Begabung und Lernen
Blankertz, Herwig	Theorien und Modelle der Didaktik, München 1970
Blass, J.L.	Über die Möglichkeiten und Grenzen der Curriculumforschung, In: Ergänzungsheft zur Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 12, Bochum 1970
Bloch, Ernst	Freiheit und Ordnung Abriß der Sozialutopien, New York 1946
Bloom, S.B. (Hrsg.)	Taxonomy of education-al objectives, New York 1956
Bollnow, Otto Friedrich,	Existenzphilologie und Pädagogik, Stuttgart 1959
Bolte, K.M./ Aschenbrenner, K.	Die gesellschaftliche Situation der Gegenwart, Opladen 1970[6]

Brezinka, Wolfgang	Über die Erziehungsbegriffe, In: Ztsch. für Pädagogik 17. Jahrg. 1971 Heft 5, Weinheim
ders.	Was sind Erziehungsziele ? In: Ztsch. für Pädagogik 18. Jahrg. 1972 Heft 4, Weinheim
Bronfenbrenner, U.	Wandel der amerikanischen Kindererziehung, In: von Friedeburg (Hrsg.) Jugend in der modernen Gesellschaft, Köln/Berlin 1965
Bühl, Walter L.	Schulreform als gesellschaftlicher Prozeß, In: Ztschr. für Pädagogik 17. Jahrgang, Heft 3, Weinheim 1971
Carr, Edwart Hallet	Was ist Geschichte? Stuttgart 1969
Claessens, Dieter	Familie und Wertsystem Berlin 1967[2]
Derbolav, Josef	Kritische Reflexion zum Thema "Pädagogische Anthropologie", In: Ztschr. "Pädagogische Rundschau" 18. Jahrg., Heft 8, 1964
Dopp-Vorwald, Heinrich,	Erziehungswissenschaft u. Pholosophie der Erziehung, Ratingen 1967
Eggers, Philipp	Erziehung und Gesellschaft heute Stuttgart 1970
Fend, Helmut	Sozialisierung und Erziehung, Weinheim 1969
Frey, Karl	Theorien des Curriculum Weinheim 1971
Frommberger, Herbert,	u.a., Gesamtschule - Wege zur Verwirklichung, Braunschweig 1969
ders.	u.a., Pädagogisches Planspiel: Gesamtschule, Braunschweig 1970[3]
Fürstenau, Peter	u.a., Zur Theorie der Schule, Weinheim 1969
Furck, C.-L.	Geschichte als kritisches Instrument der Erziehungswissenschaft, Berlin 1968
Gagné, R.M.	The conditions of learning, New York 1965
Gehlen, A./Schelsky,H.	, Soziologie, Düsseldorf 1954
Gloy, Klaus	Der Einfluß der Sozialfaktoren auf den Bildungsprozeß, In: Neue Sammlung, 9. Jahrgang 1969

Goldschmidt, Dietrich u.a.,	Erziehungswissenschaft als Gesellschaftswissenschaft, Heidelberg 1969
Gottschalck, Wilfried u.a.	Sozialisationsforschung, Frankfurt 1971[3]
Groothoff, H.H./Stallmann, M.,	Pädagogisches Lexikon, Stuttgart 1965
dies.	Neues Pädagogisches Lexikon, Stuttgart 1971[2]
Haller, Hans Dieter	Die Anwedung erfahrungswissenschaftlicher Prinzipien und Methoden auf Prozesse der Entscheidung über Lernziele, In: Paedagogica Europaea Band VI, Braunschweig 1971
Heckhausen, Heinz	Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten, In: Roth, Heinrich, Begabung und Lernen
Heimann, Paul	Didaktik 1965, In: Heimann/Otto, Heimann, P./Otto, G./Schulz,W., Unterricht - Analyse und P anung, Hannover 1969[4]
Heitkämper, Peter	Die Relevanz der Utopie in der Pädagogik, In: Ztschr. "Forum E" 24. Jahrgang Heft 4, 1971
von Hentig, Hartmut	Systemzwang und Selbstbestimmung, Stuttgart 1966
Herzfeld, Hans	Der Erste Weltkrieg, Lausanne 1969
Holstein, Hermann	Unterrichtsstudium und Unterrichtforschung an der Pädagogischen Hochschule, In: Ztschr. "Didactica", Wuppertal, Heft 2/1962
Horn, Hans Arno	Didaktische und methodische Akzente der neuen Grundschule, In: Roth, Leo (Hrsg.), Effektiver Unterricht
Heck, Rudolf	Theorie der Schule, In: Handwörterbuch der Schulpädagogik, hrsg. von W.S. Nicklis, Bad Heilbrunn 1973
Klafki, Wolfgang	Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorischen Bildung, Weinheim 1964[4]
ders.	Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie, In: Zeitschrift für Pädagogik, 17. Jahrgang, Heft 3, Weinheim 1971

Klafki, Wolfgang	Gesamtschule, In: Neues pädagogisches Lexikon, hersg. von H.-H. Groothoff u. M. Stallmann, Stuttgart 1971[3]
ders.	Schulleben, In: Päd. Lexikon, hersg. v. H.-H. Groothoff u. M. Stallmann
Kledzik, Ulrich-J.	(Hrsg.), Unterrichtsplanung, Hannover 196[illegible]
Klink, Job-Günter	(Hrsg.), Aktuelle Schulprobleme, Bad Heilbrunn 1972
König, René	Soziologische Orientierungen, Köln/Berlin 1965
Krause-Vilmar, Diefried,	Materialien zur Sozialgeschichte der Erziehung, In: Ztschr. für Pädagogik, 18. Jahrg. Weinheim 1 72, Heft 2
Leuberg, Eugen u.a.	Schule und Gesellschaft Darmstadt 1971
Lenk, Kurt	Ideologie, Neuwied 1970[4]
Linke, Werner	Aussage und Deutung in der Pädagogik, Heidelberg 1966
Litt, Theodor	Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt, Bochum o.J.
Lohmann, Joachim	(Hrsg.), Gesamtschule - Diskussion und Planung, Weinheim u. Berlin 1966
Luhmann, Niklas	Gesellschaftliche Organisaton in: Erziehungswissenschaftliches Handbuch, hrsg. von Th. Ellwein u.a. Band 1, Berlin 1969
Mannheim, Karl,	Freiheit auf der Stufe der Planung In: Dreitzel, H.P., Soziologischer Wandel, Neuwied 1967
Mollenhauer, klaus	Was ist Erziehung? In: Weber, E. (Hrsg.), Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert, Bad Heilbrunn 1969
Mücke, Rudolf	Der Grundschulunterricht, Bad Heilbrunn 1967
Neusüss, Anselm	Utopie, Neuwied 1972[2]
Nicklis, Werner S.	(Hrsg.), Handwörterbuch der Schulpädagogik, Bad Heilbrunn 1973

Odenbach, Karl	Studien zur Didaktik der Gegenwart, Braunschweig 1974[4]
Ogborn, William F.	Die Theorie des "Cultural Lag" In: Dreitzel, H.P., Sozialer Wandel
Oevermann, Ulrich	Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse In: Roth, Heinrich (Hrsg.), Begabung und Lernen, Stuttgart 1970
Ortega y Gasset	Der Aufstand der Massen, Hamburg 1956
Picht, Georg	Moderne Gesellschaft und die Demokratisierung der Bildung, In: Ztschr. "Die neue Gesellschaft" 16. Jahrgang 1969, Heft 2
Politische Informationen, hersg. vom Hessischen Kultusministerium 1969, Heft 2	
Quabbe, Georg	Utopie und Reform, In: Neusüß, Anselm, (Hrsg.) Utopie
Raschert, Jürgen	Die Bestimmung gesellschaftlicher Zielvorstellungen für die Bildungsplanarbeit, In: Reform von Bildungsplänen, Grundlagen und Möglichkeiten, hrsg. vom hessischen Lehrerfortbildungswerk, Frankfurt 1969
Regenbrecht, Alois,	Das Problem der Gesamtschule - Schulwirklichkeit oder Schulutopie, In: Ztschr. "Der katholische Erzieher" 21. Jahrgang Heft 10, Bochum 1968
Riesmann, David	Veränderung im Sozialchrakter, In: Dreitzel, H.P. (Hrsg.), Sozialer Wandel, Neuwied 1967
Robinson, Saul B.	Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied-Berlin 1967
Röhrs, Heinrich	Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Stuttgart 1968
Roth, Heinrich (Hrsg.),	Begabung und Lernen Gutachten und Studien der Bildungskommission 4, Stuttgart 1970
ders.	Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung, Hannover 1967
ders.	Revolution in der Schule? Die Lernprozesse ändern, In: Auswahl - grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift "Die Deutsche Schule, Reihe A Heft 9, hrsg. von Roth, H. und Blumenthal A, Hannover 1969

Roth, Leo (Hrsg.)	Effektiver Unterricht, München 1972
Russel, Bertrand	Mystik und Logik, Wien 1952
Ryle, G.	Der Begriff des Geistes, Stuttgart 1969
Sauer, Karl	Effektiver Unterricht unter curricularem Aspekt, In: Roth, Leo (Hrsg.) Effektiver Unterricht
ders.	Der utopische Zug in der Pädagogik, Weinheim 1964
Schelsky, Helmut	Soziologie in der Lehrerbildung, In: Ztsch. "Soziale Welt" 12. Jahrgang 1961
ders.	Wandlung der deutschen Familie in der Gegenwart, Stuttgart 1955[3]
Schleicher, Klaus	Die pädagogische Funktion der Utopie und die utopische Di-mension der Pädagogik, In: Ztsch. "Bildung und Erziehung", 23. Jahrgang, Düsseldorf 1970
Schnabel, Franz	Das humanistische Bildungsgut im Wandel von Staat und Gesellschaft, München 1964[2]
ders.	Das humanistische Bildungsideal, In: Schnabel, Franz, Abhandlungen und Vorträge 1914 - 1965 Freiburg 1970
ders.	Der Weg aus dem 19. ins 20. Jahrhundert, In: Schnabel, Franz, Abhandlungen ...
Schoeck, Helmut	Kleines soziologisches Wörterbuch, Freiburg 1969
Schulz, Wolfgang	Unterrichtsplanung heute, In: Kledzik, U.-J., (Hrsg.), Unterrichtsplanung, Hannover 1969
ders.	Unterricht an integrierten Gesamtschulen - didaktische Forderungen und didaktische Aufgabe, In: Lohmann, J., (Hrsg.), Gesamtschule - Diskussion und Planung
ders.	Umriß einer didaktischen Theorie der Schule, In: Fürstenau, Peter u.a. Zur Theorie der Schule, Weinheim, 1969
Spies, Werner	Curriculum und didaktische Programme für die Gesamtschulen, In: Frommberger, H., u.a., Gesamtschule - Wege zur Verwirklichung

Stöcker, Karl	Neuzeitliche Unterrichtsgestaltung, München 1970[14]
Strukturplan für das	Bildungswesen, Empfehlungen der Bildungskommission Deutscher Bildungsrat, Bonn 1970
Tütken, Hans	Lehrplan und Begabung, In: Roth, Heinrich, (Hrsg.), Begabung und Lernen
Undeutsch, Udo	Zum Problem der begabungsgerechten Auslese beim Eintritt in die Höhere Schule und während der Schulzeit, In: Roth, (Hrsg.) Begabung und Lernen
Vilsmeier, Franz	Der Gesamtunterricht, Weinheim 1967[2]
Voigt, E.	Differenzierung, In: Kledzik, U.-J. (Hrsg.), Unterrichtsplanung
Wagner, Karl	Substitution von Verantwortung, In: Kledzig, U.-J. (Hrsg.), Unterrichtsplanung
Weingardt, Erich	Der Voraussagewert der Reifezeugnisse für wissenschaftliche Prüfungen, In: Roth, Heinrich (Hrsg.) Begabung und Lernen
Weniger, Erich	Die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans Didaktik als Bildungslehre, Teil I Weinheim 1952
Winnefeld, Friedrich	Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld, München 1967

Lebenslauf

Burkhard Dorn, geb. am 30. November 1935 in Beuthen O/S, Sohn des Oberamtmannes Eberhard Dorn und seiner Ehefrau Luzie, geb. Plaszyk.

Besuch der Volksschule von 1941 - 1947 in Schomberg/ Kreis Beuthen, Hellwege/Kreis Rotenburg; des humanistischen Gymnasiums von 1947 - 1957 in Meschede, Bremen und Nordhorn.

Nach der Reifeprüfung 1957 Studium der Medizin an der Universität Münster, der Philosophie an der Phil. Hochschule St. Ottilien OBB und der Erziehungswissenschaft an der Päd. Hochschule Paderborn.

1963 erste, 1967 zweite Prüfung für das Lehramt an Volksschulen; von 1963 - 1968 Tätigkeit als Volksschullehrer in Westenholz und Delbrück/Kreis Paderborn; 1964 Eheschließung mit der Lehrerin Brigitte Brockmann; 1965 und 1967 Geburt der Kinder Matthias und Julia.

Nach der zweiten Lehrerprüfung Wiederaufnahme des Studiums an der Universität Münster in den Fächern Pädagogik bei Prof. Dr. Döpp-Vorwald, Philosophie bei den Professoren Most und von Bredow und Geschichte bei Prof. Dr. Hahlweg. Seit 1968 Wissenschaftlicher Assistent mit selbständigen Lehrveranstaltungen an der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen, Abt. Hildesheim, im Fachbereich Erziehungswissenschaft bei Prof. Dr. Wilhelm Rückriem.